

**IMPLIZITE THEORIEN
IN DER SOZIALISATIONSFORSCHUNG**

Ilse Brehmer

1970



Digitized by the Internet Archive
in 2026

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
des Fachbereichs Pädagogik und Psychologie
der Ludwig-Maximilians-Universität
zu München

IMPLIZITE THEORIEN
IN DER SOZIALISATIONSFORSCHUNG



vorgelegt von
Ilse Brehmer
April 1978

Referent: Prof. Dr. D. Ulich
Korreferent: Prof. Dr. H. Schiefele
Tag der mündlichen Prüfung: 21. 7. 1978



INHALTSVERZEICHNIS

Seite

1	<u>EINLEITUNG</u>	1
1.1	<u>Über den Stil der Arbeit</u>	1
1.1.1	Zum Problem des Ausdrucks	1
1.2.2	Zum Problem des subjektiven Interesses	3
1.2	<u>Über den wissenschaftlichen Ort der Arbeit</u>	13
1.2.1	Zur Methode der Darstellung	13
1.2.2	Zur Relevanz des Themas	15
2	<u>THEORETISCHE IMPLIKATE UND EMPIRISCHE ERGEBNISSE DER SCHICHTSPEZIFISCHEN SOZIALISATIONSFORSCHUNG</u>	17
2.0	Vorbemerkungen	17
2.1	<u>Implizite Theorie der Schichtungsforschung</u>	17
2.1.1	Die Entstehung verschiedener Berufsgruppen als Bedingung für die Schichtungsforschung	17
2.1.2	Die Methode der Schichtungsforschung	26
2.1.3	Zusammenfassung	31
2.2	<u>Die Befunde der schichtspezifischen Sozialisationsforschung</u>	32
2.2.1	Interesse und Rezeption der schichtspezifischen Sozialisationsforschung	32
2.2.2	Reanalyse einiger Untersuchungen zur schichtspezifischen Sozialisationsforschung	35
2.2.3	Kritik an der schichtspezifischen Sozialisationsforschung und alternative Forschungsmodelle	39
2.2.4	Zusammenfassung	43
2.3	<u>Implikationen der abhängigen Variablen Intelligenz, Sprachkompetenz und Leistungsmotivation</u>	45
2.3.0	Vorbemerkungen	
2.3.1	Intelligenz und alltagspraktisches Handeln	45

2.3.2	Das Konstrukt Leistungsmotivation	56
2.3.3	Sprachkompetenz und Schulerfolg	64
2.3.4	Zusammenfassung	72
2.4	<u>Theorie und Empirie der schichtspezifischen Sozialisationsforschung als Legitimation von Ungleichheit</u>	74
3	<u>Definition und Inhalt des Begriffes Soziali- sation</u>	80
3.0	Vorbemerkung	80
3.1	<u>Einige Bestimmungen des Begriffes Sozialis- ation</u>	81
3.1.1	Darstellung und Analyse von Geulen, D., Thesen zur Metatheorie der Sozialisation (1973)	81
3.1.2	Darstellung und Analyse von Hurrelmann, K., Gesellschaft, Sozialisation und Lebenslauf (1976)	91
3.1.3	Darstellung und Analyse von Ulich, D., Zur Methodik der Sozialisationsforschung (1976)	100
3.1.4	Zusammenfassung	107
3.2	<u>Das gesellschaftliche Wesen des Menschen</u>	109
3.2.1	Sozialität als Voraussetzung	109
3.2.2	Humane Potenzen	112
3.2.3	Arbeitsfähigkeit als Ziel	116
3.2.4	Gegenwärtige Erscheinungsformen des gesell- schaftlichen Wesen des Menschen	119
3.2.5	Zusammenfassung	123
3.3	<u>Leerstellen von Theorien</u>	125
4	<u>IMPLIZITE THEORIEN IN ONTOGENESE-DARSTELLUNG</u>	128
4.0	Vorbemerkung	128
4.1	<u>Die Theorie des sexuellen Individuums als autonomes Subjekt</u>	129

4.1.1	Sexualität als Motor der Persönlichkeits- genese	129
4.1.2	Das Konzept des Narzißmus (orale Phase)	130
4.1.3	Sublimation und Triebverzicht (anale Phase)	134
4.1.4	Geschlechtsdifferenzierung und die Errich- tung des Über-Ichs (Die phallische oder ödpale Phase)	139
4.1.5	Sexuelle Beziehungen der Jugendlichen (Latenzperiode und Pubertät)	146
4.1.6	Zusammenfassung	153
4.2	<u>Die Theorie des regelerkennenden Individuums als formaler Denker (Piaget)</u>	154
4.2.1	Intelligenz als Anpassungsleistung	154
4.2.2	Einübung von Spielregeln	155
4.2.3	Primärer Egozentrismus	157
4.2.4	Die kodifizierte Regel und der gesellschaft- liche Wettbewerb	165
4.2.5	Zusammenfassung	172
4.3	<u>Die Theorie des sozialen Menschen als Rollen- spieler (George Herbert Mead)</u>	173
4.3.1	Genese des Individuums aus dem sozialen Han- deln	173
4.3.2	Sprache und Kommunikation als das wichtigste Anthropologikum	174
4.3.3	Übernahme von Rollen und totale Empathie	178
4.3.4	Anpassung und Innovation	184
4.3.5	Zusammenfassung	187
4.4	<u>Die Theorie des tätigen Individuums als ar- beitsfähiges Subjekt (Leontjew)</u>	189
4.4.1	Anthropologikum Arbeit	189
4.4.2	Ontogenese als Aneignungsprozeß	190
4.4.3	Umgang mit Objekten und Subjekten	193
4.4.4	Lebensumstände in der Ontogenese	201
4.4.5	Tätigkeit und Motiv	206
4.4.6	Zusammenfassung	211

4.5	<u>Implizite Annahmen in Theorien über Persön-</u> <u>lichkeit</u>	211
5	<u>INTELLEKTUELLE ALS PRODUZENTEN UND MULTIPLI-</u> <u>KATOREN VON THEORIEN</u>	218
5.0	Vorbemerkung	218
5.1	<u>Selbstaussagen von Intelligenz</u>	219
5.1.0	Vorbemerkung	219
5.1.1	Hofnarren und Wahrheitssucher	219
5.1.2	Die neue herrschende Klasse	221
5.1.3	Zusammenfassung	228
5.2	<u>Sozio-historische Bedeutung der Intelligenz</u>	228
5.2.0	Vorbemerkung	228
5.2.1	Die politische Ohnmacht der Intelligenz im 19. Jahrhundert	229
5.2.2	Prestige durch Bildung	232
5.2.3	Numerischer Anstieg der Intelligenz im 19. und 20. Jahrhundert	234
5.2.4	Zusammenfassung	240
5.3	<u>Kompetenzen und Fähigkeiten von Intelligenz</u>	240
5.3.0	Vorbemerkung	240
5.3.1	Allgemeine Kompetenz der Intelligenz	240
5.3.2	Beamtete Intelligenz	244
5.3.3	Angestellte Intelligenz	249
5.3.4	Freiberufliche Intelligenz	252
5.3.5	Zusammenfassung	256
5.4	<u>Herkunft und Ausbildung von Intelligenz</u>	258
5.4.0	Vorbemerkung	258
5.4.1	Die ideale Herkunftsfamilie: Das protestan- tische Pfarrhaus	259
5.4.2	Die lutherisch-protestantische Ethik als nor- mative Orientierung der Intelligenz	264
5.4.3	Die reale Mittelschichtsfamilie und die Aus- bildung in der Schule	274

5.4.4	Die Universität als Ausbildungsstätte der Intelligenz	279
5.4.5	Zusammenfassung	287
5.5	<u>Die Auflösung des Individualismus</u>	289
	<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	294

1 Einleitung

1.1 Über den Stil der Arbeit

1.1.1 Zum Problem des Ausdrucks

Wissenschaftliche Arbeiten in Deutschland zeichnen sich besonders durch ihre Unverständlichkeit aus. Dies ist vor allem erstmal ein Sprachproblem. Ob ich Habermas, Lorenzer oder Holzkamp (um nur einige prominente deutsche Autoren zu nennen) lese, so habe ich erst einmal die Schwierigkeit zu verstehen, was sie schreiben. Nicht etwa weil das, was sie schreiben, von so gewaltiger Intelligenzleistung ist, daß mein bescheideneres geistiges Vermögen, es nicht erfasst, sondern weil ich vor einem Satzgebilde stehe, das sich in viele Nebensätze verästelt. Um aus diesen Satzlabirynthen hinauszufinden, bräuchte ich nicht nur einen Ariadnefaden, sondern schon mehrere Knäuel von solcher Wolle. Ich selber bin nach der zahlreichen Lektüre solcher Texte ebenfalls in die Versuchung geraten, eine Wirrnis von neben und untergeordneten Sätzen zu erzeugen. Dieses Wirrnis war nicht nur grammatikalisch sondern entstand auch in meinem Kopf. Deswegen möchte ich in dieser Arbeit relativ kurze Sätze bilden, damit ich klare Aussagen machen kann und diese dem Leser auch eher als richtig oder unrichtig nachprüfbar sind. Nicht nur lehne ich die Ausschöpfung aller grammatikalischen Feinheiten und aller Chinoiserien des Satzbaus im Deutschen ab, sondern ich verfüge auch nicht über den gehobenen Wortschatz der Au-

toren. Die Texte zeichnen sich durch eine große Zahl von Fremdwörtern aus, die einem zum Teil nur zeigen, daß die Autoren einmal Latein gelernt haben (z. B. das sehr beliebte "hic et nunc" statt hier und jetzt), zum anderen geben diese Worte den Anschein von klar definierten Begriffen, wie das Vokabular einer Fachsprache. Das dies häufig nicht der Fall ist, werde ich an einzelnen Beispielen noch zeigen (Beispiele 3.1 Sozialisation, 4.1.1 Narzißmus, 4.2.3 Egozentrismus). Zum weiteren kommen noch in den Texten Modeworte vor, die nicht mal den Anschein einer Definition haben, und die sich nur durch ihren fremdländischen Klang von der Unbestimmtheit der Alltagssprache unterscheiden (etwa: was ist der Unterschied zwischen Emotionen und Gefühlen?).

Der Teufel ist während dem Schreiben dieser Arbeit an mich mit dem Angebot herangetreten, erst einmal meine Gedankengänge in normalem Deutsch hinzuschreiben und dann im zweiten Gang mit Hilfe eines Fremdwörterlexikons diese Arbeit zu "verwissenschaftlichen". Mit dem Schreiben dieser Zeilen habe ich dem Teufel erstmal eine Absage erteilt, das heißt aber nicht, daß er hinterrücks beim Schreiben doch wieder sein Werk treibt und ich den gleichen Dingen aufsitze und komplizierte Sprachfiguren produziere, die den Anschein von Tief Sinn erwecken.

Die dritte Möglichkeit einen wissenschaftlichen Text zu unverständlichen, ist die Wiederholung eines Gedankens, in dem

man ihn mehrfach durch die Wortmühle dreht, und der verwirrte Leser fragt dann nach jedem Abschnitt, warum er immer nur den gleichen Gedanken erfaßt und sucht das Versagen eher bei sich und seiner mangelhaften Auffassung als bei dem Autoren und seinem sparsamen Gebrauch von Gedanken. Leider langweile ich mich dabei zu sehr, wenn ich mich ständig wiederhole, so daß ich auf dieses Kunstdüngemittel für den Wachstum von wissenschaftlichen Arbeiten verzichte, oder wenigstens die Absicht habe, dies zu tun.

Zusammenfassung: ein alltagssprachlicher, anschaulicher Stil nötigt mich ohne elitäre Verschleierung zu dem Problem Stellung zu nehmen. Wenn es auch heute nicht im deutschen Universitätsleben üblich ist, so zu schreiben, daß man ohne Fremdwörterlexikon wissenschaftliche Texte lesen kann, so möchte ich doch als Zeugen für einen solchen Stil auf ältere Autoren verweisen, - bei Freud und Max Weber z. B. - habe ich einiges gelesen, das ohne Auslegung der Strukturen von Satzbau und Grammatik zu verstehen war.

1.1.2 Zum Problem des subjektiven Interesses

Als Frage stellt sich mir immer wieder bei der Lektüre von wissenschaftlichen Arbeiten in den Sozialwissenschaften, wer ist dieser Autor als Individuum, warum nimmt er sich gerade dieses Problems an, warum erscheint es ihm als besonders dringlich? Oft wird in diesem Zusammenhang nur auf andere wissenschaftliche Arbeiten verwiesen, das heißt Wissenschaft

legitimiert sich durch sich selbst und nicht als eine Problemstellung, die sowohl aus den subjektiven Erfahrungen des Autors wie aus den Anforderungen der Praxis wichtig zu behandeln ist. Dieses Verschwinden des Autors subjektiv hinter dem Vorhang der Wissenschaftlichkeit zeigt etwa die feine Sitte, die eigene Meinung mit "wir" (als plurale modestiae) zu verkünden. Andererseits kommen die Neigungen und Zu- und Abneigungen der Forschersubjekte in der Auswahl der Beispiele heimlich wieder hoch. So treten Wertungen und individuelle Erfahrungen in einem pseudoallgemeinen Gewinde auf und können daher nicht mehr intersubjektiv diskutiert werden.

Unter diesem Aspekt stelle ich hier meine Erfahrungen, Wahrnehmungen, Erlebnisse dar, damit dem Leser mein subjektives Interesse an den einzelnen Punkten klar ist, und er beurteilen mag, in wieweit meine Parteinahme diese Darstellung in einigen Punkten überpointiert oder gar verzerrt. Meiner Meinung nach allerdings schärft ein subjektives Erkenntnisinteresse den Blick, Liebe und Haß schaut genauer hin als Gleichgültigkeit.

Diese Arbeit hat als Hintergrund meine Biographie. Die Interpretation meines Lebenslaufes ist auch für die Vergangenheit keine abgeschlossene, sondern unter dem je neuen Aspekt der Gegenwart ändert sich auch meine Wertung, zwar nicht total und absolut, jedoch werden die Dinge, Ereignisse, die einmal in einem gelben Licht mir erschienen, heute in einer anderen

Farbe leuchten. Dieser vorläufige Charakter aller Erkenntnis und Interpretation ist mir kein Beweis für die Beliebigkeit des Erkannten, sondern ein Charakteristikum des Fortschreitens von Wissen. Es ist kein Relativieren sondern das Eingehen einer Erfahrung in die nächste.

Aufgewachsen bin ich in dem überschaubaren sozialen Gefüge einer Kleinstadt. Meine Familie gehörte in das obere Drittel der sozialen Hierarchie. Durch das väterliche Geschäft erfuhr ich anschaulich einiges über die Distribution von Waren. Vom Einkauf bei den Bauern der Umgebung (mein Vater handelte mit Kohl und Kunstdünger) über die Lagerung und Verladung der Güter bis zu den Gesprächen über Abschlüsse, Gewinne und Verluste am Mittagstisch und im Büro erlebte ich als Kind den gesamten Prozeß. Ich erinnere mich noch, wie ich einmal altklug in Anwesenheit von "Geschäftsfreunden" meines Vaters die Meinung äußerte, das Wichtigste am Geschäft wäre, den anderen übers Ohr zu hauen. Es folgte ein betretenes Schweigen.

Mein Vater war auch ehrenamtlicher Stadtrat und später Stadtvorsteher (das höchste politische Ehrenamt in unserer Gemeinde). Diese Personalunion von Geld und Politik hatte sowohl praktische Folgen in der Stadtplanung (etwa beim Straßenbau) wie auch erhöhte es unser Ansehen. Eine Tochter von Karl Brehmer durfte deswegen gewisse Sachen nicht tun, etwa 3/4 lange Hosen tragen (in meiner Jugendzeit der letzte modische Schrei), Autostop machen oder gar ein Kind bekommen, eher als

neun Monate nach der Hochzeit.

Zu dem, was mein Vater als gutbürgerliche Fassade vermittelte, brachte meine Mutter noch das schöngeistige Erbe. Als Tochter eines Arztes hatte sie bildungsmäßig unter ihrem Stand geheiratet, ihr eigener Berufswunsch, Lehrerin zu werden, war ihr von ihrem Vater als unweiblich abgelehnt worden. So erzog meine Mutter ihre fünf Kinder und las viel schöne Literatur und sammelte Kunstreproduktionen. Die Bücherschränke voll mit Schöngeistigem (jeder von uns Kindern bekam zur Konfirmation seine Goethe Ausgabe) auf der einen Seite und das geschäftige Leben im väterlichen Betrieb auf der anderen Seite, so wuchs ich auf. Meine Geschwister waren um einige Jahre älter, und gingen früh aus dem Haus, so daß ich faktisch als Einzelkind aufwuchs, und hatte nicht ganz gern gesehene Nachbarschaftskontakte. Diese Kinder entsprachen nicht unserem Rang, und so hieß es immer mal wieder: "Mußt du denn gerade mit denen spielen?"

Eindrücklich - und für diese Arbeit von besonderer Bedeutung - ist mir eine Beziehung zu einem Mädchen. Wir waren etwa von 11 bis 16 Jahren befreundet, wir hatten den gleichen Schulweg. Sie war Arbeiterkind (eines von 18) und war auf Anraten der Lehrer auf das Gymnasium gekommen. Meine Mutter sagte: "Die Irmgard ist ja wirklich ein nettes Mädchen", und ein unausgesprochenes aber nicht überhörbares "Aber" stand im Raum. In der 10. Klasse hatten wir beide Leistungsschwierigkeiten. Meine Mutter meinte oft, ich solle mich doch an die besseren

Schüler halten. Außerdem bekam ich Nachhilfestunden und blieb trotzdem mit miserablen Leistungen in allen drei Fremdsprachen sitzen. Der Irmgard hatten die Lehrer vor der Versetzung geraten abzugehen, sie würde es ja doch nicht bis zum Abitur schaffen, während man meine Schulkarriere durchaus positiv bewertete. Dieses Erlebnis meiner sozialen Privilegierung beschämt mich bis heute und mir ist nur zu bewußt, daß die finanziellen Möglichkeiten meiner Eltern mir immer wieder Chancen geboten haben. Der Glaube an nur individuelle Tüchtigkeit konnte so bei mir nicht den rechten Nährboden finden.

Mit 16, nach meinem Sitzenbleiben, das für mich eine moralische Katastrophe war, denn ich war ja intelligent, doch faul, und das ist der Sünden größte (in den Augen meiner Eltern), kam ich in ein Waldorf-Internat. Hier habe ich eine alternative Schulform erlebt, die meinen geisteswissenschaftlichen und idealistischen Neigungen sehr entgegen kam. Aber damals wie heute erscheint mit die Konstruktion "einer heilen Welt" in sich brüchig und sie ist als Fiktion nur zu erreichen mit der Verdrängung aller negativen Dinge in eine "böse Außenwelt". Trotz dieser Einschränkungen habe ich dort praktisch erfahren, daß Erziehen, Lehren eine geliebte Aufgabe sein kann; daß Begeisterung für einen Wissenbestand von Seiten des Lehrers sich auf den Schüler belebend auswirkt. Diese Lehrer haben mir auch bestätigt, was ich fühlte, daß ich ein Recht auf Wahrheitssuche habe, daß ich mich nicht mit einem Scherbenhaufen von Detailwissen zufrieden geben muß.

Als Wallfahrtsort der Wahrheit sah ich damals die Universität, das sollte der Tempel des Geistes sein, in dem ich endlich erfahren sollte, was die Welt im Inneren zusammenhält. In meinem ersten Studium habe ich die Weltinterpretation im Schöngeistigen gesucht (in der Literaturgeschichte, der Kunstgeschichte, der Archäologie, der Theaterwissenschaft). Das Ergebnis von sechs Semestern Wahrheitssuche war eine ständige Übelkeit bei dem Anblick von bildender Kunst und dem Hören von ernsthaften literarischen Werken. Von einer übereifrigen Besucherin von Museen und Theatern habe ich mich in einen Bildungsmuffel verwandelt, der einen Krimi dem neuesten schönliterarischen Bestseller vorzieht. Die bildungsbürgerliche Sucht, in der Kunst eine Pseudoreligion zu sehen, habe ich einmal bis zum psychischen Erbrechen mitgemacht.

In diesem ersten Studium habe ich auch all die Unsicherheiten des kleinen Studenten erlebt, der an der Münchener Uni geistig und körperlich unentwegt in die Irre geht. Zwar habe ich mein Studium aus familiären Gründen abgebrochen (ich erwartete mein zweites Kind), aber es hat sich bei mir trotzdem ein Gefühl des Versagens im universitären Bereich niedergeschlagen. Der Gedanke ein Referat vor dem damaligen Ordinarius für Kunstgeschichte zu halten, erscheint mir heute noch als Alptraum. Wahrscheinlich beruhen diese Überschätzungen darauf, daß ich damals geistiges Manna erwartete und nur ein Gemisch von alten Brotkanten und Kieselsteinen bekam. Die Ungenießbarkeit der Nahrung aber habe ich meinen Zähnen (Verstand) und nicht der Nahrung zugeschrieben.

Die nun folgenden 10 Jahre stehen ganz unter dem Aspekt der traditionellen Frauenrolle, Hausfrau, Mutter, Gefährtin des Mannes. Immer wieder mußte ich mit meinem und der Umwelt Urteil kämpfen, daß meine Denkfähigkeit geringer sei als die eines Mannes. Der Abbruch des Studiums und das Gebären und Aufziehen von vier Kindern schien ja der schlagende Beweis zu sein, daß ich vorwiegend ein die Gesellschaft reproduzierendes Kaninchen bin. Als Frau fühlte ich mich verdammt zum Privaten, Abhängigen und Unselbständigen. Wenn ich in der wissenschaftlichen Literatur eine Bestätigung dieser Meinungen lese (etwa Freuds Aussagen zur weiblichen Sexualität, oder auch bei Neidhardt und Heckhausen die Festschreibung der Mutterrolle) so reagiere ich nicht mit distanzierter wissenschaftlicher Gelassenheit sondern mit Wut, denn hier bin ich betroffen, hier werden von mir erlebte Diskriminierungen fortgeschrieben.

Zwar bin ich in diesen 10 Jahren nicht vollständig im Kochtopf und in den Windeln versunken, ich habe mit meinem Mann einen Elternkreis gegründet, Jour fixe und literarische Zirkel abgehalten - und mit vielen Menschen diskutiert. Aber ich war nichts als eine kleine Hausfrau, was bekanntlich kein Beruf ist.

Über meinen Mann, der aus einem protestantischen Pfarrhaus stammt, erlebte ich noch eine besondere Variante des Nährbodens der geistigen Elite. Nonverbale Abwertungen und Unterdrückung aller Affekte, - der negativen gänzlich, die positiven äußerten sich nur in einem "zarten Lächeln" -, erlebte

ich im Hause meiner Schwiegereltern und den daran assoziierten Pfarrhäusern und auch an meinem Ehemann. Es dauerte lange in unserer Ehe bis auftretende Konflikte überhaupt geäußert wurden, aber außer Streit fanden wir keine Strategien zur Bewältigung.

Meine Loslösung von dem Ehemann bewirkte auch die Wiederaufnahme meiner Studien. Diese begannen mit der Ausrichtung auf zwei Ziele. Das eine Ziel war ein "vernünftiger" Beruf, der mich und meine Kinder ernähren könnte, der auch in den Arbeitszeiten so liegt, daß die Kinder ihre Mutter noch sehen. Nur unter Schwierigkeiten habe ich mich so zu dem traditionellen akademischen Frauenberuf, Lehrerin, entschieden. Wider mein Erwarten machte mir dann das Unterrichten, der Umgang mit den Jugendlichen viel Spaß (ich bin Realschullehrerin für Deutsch und Geschichte). Zum Vergnügen aber studierte ich Pädagogik, hier hoffte ich nun endlich den Stein des Weisen zu finden und zwar in der Betrachtung der Gesellschaft, der Entstehung von sozialen Beziehungen, in der Genese der Personen. Diesmal reagierte ich, wenn mir wieder jener unverdauliche Brei aus Kieselsteinen und alten Brotkranten vorgesetzt wurde, nicht mehr nur mit Selbstvorwürfen, sondern geriet hin und wieder in einen explosiven, extrovertierten Zorn. An dieser Stelle möchte ich Herrn Prof. D. Ulich, den Betreuer dieser Arbeit, aus ganzem Herzen meinen Dank und meine Bewunderung dafür aussprechen, daß er diese Eruptionen meiner frustrierten Wahrheitssuche mit solch freundlicher Gelassenheit und mit Verständnis aufgenommen hat.

Die zehn privaten Jahre hatten meine Stellung im Studienbetrieb verändert. Zum ersten war der Altersabstand zwischen Dozenten und mir anders geworden, ein Gutteil der Michbelehrenden war jünger als ich, zum zweiten hatte ich vielfältige Diskussionserfahrungen gesammelt, und zum dritten hatte ich, was sowohl den meisten Studenten wie Dozenten abging, Erziehungspraxis. Meine Lehrtätigkeit während der Refrendarzeit hatte mir dazu auch die Praxis von pädagogischem Handeln in der Schule erfahrbar gemacht.

Die theoretische Reflexion dieser Arbeit hat also für mich stets eine praktische Basis. Im Teil 2 über die schichtspezifische Sozialisationsforschung reflektiere ich meine Erfahrung als Tochter aus privilegiertem Hause, meine Ergebnisse aus meiner Kindheit und frühen Jugend in Bezug auf gesellschaftliche Beziehungen. In Teil 3 über Inhalt und Definition des Begriffes Sozialisation fechte ich den immer währenden Kampf um Klarheit von Erkenntnissen und versuche meine eigene Position zu bestimmen. Im Teil 4 reflektiere ich mehr von der individualpsychologischen Seite her, mehr von der inneren Biographie her gesehen, die Beschreibungen der Genese von Subjekten. Teil 5 setzt auf der Basis meiner erwachsenen Existenz an, reflektiert gegenwärtige und zukünftige Handlungsmöglichkeiten.

Abschließend möchte ich zu diesem Absatz noch einmal betonen, daß ich meine Erfahrungen nicht aus narzistischer Selbstbespiegelung hier dargestellt habe, sondern daß ich die Meinung

vertrete, daß eine Tätigkeit, sei sie auch so theoretisch und abstrakt wie eine Dissertation, stets aus der Gesamtheit einer Persönlichkeit hervorwächst und nicht nur der Ausfluß von abstrakten Bewegungen der kleinen grauen Gehirnzellen ist.

1.2 Über den wissenschaftlichen Ort der Arbeit

1.2.1 Zur Methode der Darstellung

Aus dem unter 1.1.2 Gesagten könnte man schließen, daß ich in dieser Arbeit einem extremen Subjektivismus frönen will, oder daß die Arbeit den Charakter einer Lebensbeichte hat. Da ich meine eigenen Erfahrungen aber nur als beispielhaft und ausschnitthaft für allgemeine Erfahrung sehe, habe ich in vielen Gesprächen versucht, herauszubekommen, in wieweit meine Erfahrungen auch die von anderen sind. Diese Gespräche haben im wissenschaftlichen Sinne, weder empirisch noch hermeneutisch, eine Beweiskraft, jedoch bedeuteten sie für mich eine Absicherung meiner Meinungen.

Auf dem Hintergrund von subjektiver Erfahrung, Reflexion und Diskussion habe ich mich mit dem, was üblicherweise unter Wissenschaft verstanden wird, beschäftigt.

Ich verwende zwei Methoden, die erste kann man als textimmanente oder hermeneutische Methode bezeichnen.

Ich zeichne an einem Aufsatz oder einem Buch, den Gedanken- gang des Autoren nach, überprüfe diesen auf Widerspruchsfrei- heit und auf die Adäquatheit in der Erfassung des von ihm anvisierten Gegenstandes (z.B. Sozialisation). Die Kriterien für die Adäquatheit liegen allerdings nicht allein im Text sondern bilden sich auch im Vergleich der Texte untereinander. Wenn eine Genese der Subjekte beschrieben werden soll, z.B., und die einzelnen Autoren lassen wichtige Aspekte menschlichen Seins aus (etwa Sexualität oder Arbeit), so

kann ich eine verkürzte Sicht feststellen. Die Einschränkungen bei dieser Methode sind die Einschränkungen meiner eigenen Person, ich erkenne nur unlogische Schlüsse, auf die ich gelernt habe, hinzuschauen. Ich sehe nur Nichtübereinstimmungen oder Restriktionen mit der Realität in den Punkten, in denen mir eine größere Komplexität bewußt ist. Diese Beschränkungen, bedingt durch den momentanen gesellschaftlichen Wissensstand und meiner ausschnittshaften subjektiven Aneignung, muß ich hier erwähnen, um nicht doch wieder den Anschein einer quasi abstrakten objektiven Logik hervorzurufen.

Die immanente Methode ermöglicht auch, die Herausarbeitung des impliziten Erkenntnisinteresses der jeweiligen Autoren. Dies verlangt eine große Anzahl von Zitaten, um nicht Unterstellungen zu produzieren. Dies mag holprig zu lesen sein, soll mir aber nicht als Unfähigkeit zur eigenen Formulierung ausgelegt werden.

Um die divergierenden Erkenntnisinteressen der Autoren in einen gemeinsamen Zusammenhang zu bringen, habe ich mich der historisch-genetischen Methode bedient. Annahmen über die heutige Gesellschaft, über Fähigkeiten und Genese von Menschen habe ich zum Teil als historisch entstandene, spezifisch für unsere Gesellschaft, dargestellt. Es ist mit dieser Methode keine gradlinige Ableitung gemeint, etwa nach dem Schema, gestern a, heute b, sondern eher ein Nachspüren der Interferenz von Altem und Neuem, um solche verwirrenden Paradoxa etwas klarer zu fassen, wie etwa die deutsche Universität, als Hort konservativster Gebräuche und Ort der Innovation.

Da Quelleninterpretation der Weg der historischen Rekonstruktion ist, widersprechen sich die Methoden nicht. Allerdings habe ich für die historischen Analysen keine eigenen Quellenstudien getrieben sondern habe auf Sekundärliteratur zurückgegriffen.

Durch die drei Methoden, subjektive reflektierte und diskutierte Erfahrung, immanente Interpretation von Texten und soziohistorische Analyse habe ich mich bemüht Implizites in Theorien explizit zu machen.

1.2.2 Zur Relevanz des Themas

Als ich mit dieser Arbeit begann, war der Arbeitstitel "Defizite der Mittelschichtssozialisation, Diskrepanz zwischen Sprechen und Handeln". Angeregt durch eigene Erfahrungen und durch Randnotizen (etwa bei Bilden 1977, Hager et.al. 1973 und Millhöfer 1975) wollte ich die Überidealisierungen des bürgerlichen Bewußtsein, wie es sich in den abhängigen Variablen der schichtspezifischen Forschung niederschlägt, untersuchen. Aber im Verlauf der Arbeit änderte oder erweiterte sich meine Analyse. Einerseits hatte Schorb B. (dazu 2.3.3) bereits beispielhaft die variable Leitungsmotivation untersucht, und zum andern hat eine massive Kritik an der Empirie der schichtspezifischen Forschung eingesetzt (dazu 2.2.2 und 2.2.3).

So stellte ich mir drei Fragen:

Erstens, aus welchem Interesse wird die Erforschung von Erziehungsformen in unterschiedlichen Gruppen betrieben? Was soll bewiesen werden, was wird legitimiert.

Zweitens, welches Menschenbild ist aus den Annahmen der schichtspezifischen Sozialisationsforschung, der Theorie der Sozialisation und den Beschreibungen der Genese von Subjekten zu eruieren? Zu diesem Punkt bin ich exemplarisch vorgegangen, da eine textimmanente Kritik es verbietet, einen gemsichten Salat aus allem zu machen, was in der Psychologie und Pädagogik momentan einen großen Namen hat.

Drittens, stellte ich mir die Frage nach den Personen, die diese Forschung betreiben, die das gesellschaftliche Interesse an sozialer Differenzierung verbalisieren und menschliches Handeln nach bestimmten Mustern interpretieren.

Aus Herkunft, Ausbildung und Praxis von sozial- und geisteswissenschaftlicher Intelligenz versuchte ich eine Beziehung zwischen sozialer Erfahrung und Theoriebildung zu erschließen. Die den Theoretikern oft angekreidete Praxisferne als ihre spezifische Praxis auszuweisen, ist ein Ziel dieser Analyse.

Das zweite Ziel ist zu zeigen, daß die Erfahrung der Forscher nicht nur restringiert ist, in der Art der alltäglichen Auswahl von Erfahrungen und Erlebnissen sondern systematisch selektiv. Aspekthafte Interpretation gesellschaftlicher Prozesse und nur detailhafte Innovation sind die Folgen dieses systematischen Fehlers.

2 Theoretische Implikate und empirische Ergebnisse der schichtspezifischen Sozialisationsforschung

"Die Bedeutung der Schichtungs- und Mobilitätsforschung liegt gerade darin, daß sie so ist, wie sie ist." (Kirchberger 1975, S. 13)

2.0 Vorbemerkung

Schichtspezifische Sozialisationsforschung ist eine der wichtigsten Forschungsrichtungen in den Sozialwissenschaften. Sie geht von der Annahme aus, daß die Entwicklung und die Erziehung der Menschen von gesellschaftlichen Faktoren beeinflusst, hervorgerufen oder bestimmt wird. Wie schon aus der Wahl der Verben des letzten Satzes ersichtlich ist, werden die Beziehungen zwischen Gesellschaft und Individuum von einzelnen Forschern und Forschungsrichtungen unterschiedlich gefaßt, dies wird unter 2.2 referiert. Hier soll der Versuch unternommen werden, darzustellen welches Bild von der heutigen Gesellschaft die Schichtungsforschung entwirft.

2.1 Implizite Theorie der Schichtungsforschung

2.1.1 Die Entstehung verschiedener Berufsgruppen als Bedingung für die Schichtungsforschung

Gesellschaftliches Leben ist nie ungeordnet oder ohne Regeln, jedoch stellt sich die Frage bei der Beschreibung des gesellschaftlichen Lebens, von welchem Standpunkt der Interpret ausgeht. Seit Max Weber ist es beliebt, von der Macht auszugehen

als einem nicht mehr hinterfragbarem letzten Prinzip. Geschichte oder soziales Geschehen kann dann beschrieben werden unter dem Aspekt der Konstanz oder dem Wechsel von Machthabern. Das Prinzip aber, daß Menschen über Menschen Macht ausüben, kann dann nicht mehr hinterfragt werden.

Nimmt man aber als Basis des gesellschaftlichen Geschehens, die Notwendigkeit der Menschen ihre Existenz gemeinsam zu sichern, so verschwindet nicht das Phänomen der Machtausübung, aber dieses kann als abhängig von den Produktionsverhältnissen einer Gesellschaft begriffen werden.

Die Schichtungsforschung scheint auf den ersten Blick sich weder auf Macht noch auf die Produktionsverhältnisse als Grundregel zu beziehen. Sie malt unsere Gesellschaft in Anlehnung an die Feudalpyramide des Mittelalters, sie verteilt Berufsgruppen auf ein graphisches Bild, das mal einer Zwiebel (Moore/Kleinig, in: Hager et al 1973), mal einem Fünfeck (Dahrendorf, in: Hager et al a.a.O.), mal einem Keil (Hager et al, a.a.O) gleicht. Die graphische Parallelität zwischen der mittelalterlichen Darstellung und der heutigen, suggeriert eine Nähe die aber nicht eine faktische ist. In der Standesgesellschaft war jeder durch Geburt eingeordnet und nicht durch Beruf, denn die Beschäftigungen folgten aus dem Stand und nicht der Stand aus dem Beruf wie heutzutage. Die Personen, die in der Feudalpyramide dargestellt waren, kann man in zwei Klassen teilen, auf der einen Seite die Gruppe der Landbesitzenden (Kaiser, Hochadel, weltlicher und geistlicher Ritter und niederer Geistlichkeit) und auf der anderen Seite die Landarbeitenden (die Bauern, Leibeigenen Hörige). Während die erste Gruppe die Organisation, Schutz und Progression der Gesellschaft zur Auf-

gabe hatte, waren die landbearbeitende Gruppe die Hauptproduzenten der lebensnotwendigen Güter. In dem Schoß dieser Gesellschaft entwickelten sich in den Städten zwei Gruppen, die zwar nicht neu in der Geschichte auftreten, aber von da an eine wachsende Bedeutung erlangen. Die Kaufleute und Handwerker, die sich wiederum durch die Art der Produktivität unterscheiden. Der Handwerker stellt Produkte her, der Kaufmann sorgt für die Verteilung. Von jetzt an steigt die Produktion nicht-ararischer Güter an bis heute, wo die Verausgabung von Kapital und Arbeit für industrielle Produkte, die höher ist als die für agrarische (siehe Mottek, Bd. I 1972, S. 92 ff, S. 144 ff)

Die Gruppen der Kaufleute und der Handwerker machen im Verlauf der Geschichte vom ausgehender Mittelalter bis heute eine stürmische und die Gruppen in sich differenzierende Entwicklung durch. In vielfältigen Kämpfen und Verflechtungen subsumiert die Kaufmannschaft die Handwerker (siehe Ritter, G. 1964, S. 391). Über Verlagsarbeit und Manufaktur werden die Schutzbestimmungen der Zünfte umgangen, die Produktion von Waren erhöht (siehe Kriedte, P. et al 1977). Die Verbesserung der Produktionsmittel durch die Handwerker können zwar einzelnen Handwerker hin und wieder den Aufstieg zum Kaufmann ermöglichen, widerlegen aber nicht den allgemeinen Trend, daß handwerkliches Können und Arbeit unter dem beherrschenden Einfluß finanzkräftiger Kaufleute gerät. Mit der Entwicklung einer neuen Energiequelle, des Dampfes, ist eine neue Form der Produktion möglich, die Industrie oder Fabrikproduktion. Dieser technische Fortschritt bedurfte zu seiner Realisierung einerseits größere Kapitalinvestitionen in Maschinen und Gebäuden, dieses konnten die Kaufleute stellen, und andererseits die Konzentration grös-

serer Menschenmengen an bestimmten Orten. Die Aufhebung des Schollenzwangs am Beginn des 19. Jahrhunderts machte die Landbevölkerung mobil und durch die gleichzeitige Aufhebung des Zunftzwanges wurden die Handwerker zu "freien" Arbeitern. Die Freiheit der Wahl des Arbeitsplatzes, des Aufenthaltsortes, des Berufes war auch die Freiheit von sozialem Schutz, den es in der bäuerlichen Gemeinschaft und im Zunftverband gegeben hatte. Die neue Arbeiterschaft, die man für das 19. Jahrhundert wohl mit dem Namen Proletariat belegen darf, hatte die Freiheit ihre Arbeitskraft täglich zu verkaufen oder zu verhungern (siehe Deuerlein, E. 1970, S. 134 ff). Bauern und Handwerker brachten in den industriellen Bereich unterschiedliche Geschicklichkeiten ein, so daß vom Beginn dieser Entwicklung an, schon der Unterschied zwischen dem Facharbeiter und dem unqualifizierten Hilfsarbeiter bestand.

Für die Kaufleute wurde durch den Einsatz der Maschinen eine enorme Steigerung des Gewinns möglich (Büssens/Neher 1972, S. 98 ff). Dieser Gewinn war ihr persönlicher Gewinn.

Privateigentum ist keine Erfindung der Neuzeit, aber der Besitz von Gütern erhält in der Industriegesellschaft eine andere Qualität. Während in früheren Zeiten und anderen Gesellschaftsformen die produzierende Bevölkerung einer Gruppe ermöglichte von körperlicher Arbeit frei zu sein, um Organisation-, Protektions- und Progressionsfunktionen für das gesellschaftliche Leben zu übernehmen, konnte diese zwar für einzelne aus dieser privilegierten Gruppe auch heißen im Luxus zu leben und (oder) Schätze anzuhäufen, aber Kapitalbildung in seiner modernen Form war

nicht möglich. Unter Kapital ist etwas anderes zu verstehen als eine Anhäufung von Geld und Gütern, es ist die dynamische Verausgabung des Geldes, um mehr Geld zu machen. Hier schleicht sich der Irrtum ein, daß "Geld arbeitet" (wie der Werbeslogan der Banken "lassen Sie ihr Geld arbeiten", es so eindringlich suggeriert). Die Kapitalbesitzer kaufen sich Arbeitskraft, die sie nur soweit bezahlen wie die Besitzer der Arbeitskraft es zu ihrer Reproduktion bedürfen oder es sich erkämpft haben. Da aber die Arbeiter mehr Werte erzeugen als sie Lohn erhalten, vergrößert dieser Mehrwert den Besitz der Kapitalbesitzer, der Besitzer von Produktionsmittel. Dies bezeichnet Marx als Hauptwiderspruch, den zwischen gesellschaftlicher Arbeit und privater Aneignung des Reichtums. Die Ungleichheit besteht also in unserer Gesellschaft darin, daß ein Unterschied im Besitz besteht, dem einen gehört nur seine Arbeitskraft, dem anderen das Kapital und die Produktionsmittel. Dieser kann auf Grund dieses Besitzes sich den gesellschaftlich erzeugten Mehrwert aneignen (siehe IMSF Teil 1, 1973, S. 11 ff, 21 ff; Kirchberger, a.a.O., S. 35 ff).

Der Bezug der Personen läuft über den Markt, sowohl für die Ware Arbeitskraft wie für die anderen Waren. Der Einzelkapitalist ist gezwungen, auf diesem Markt ständig zu konkurrieren, seine Waren besser zu verkaufen als seine Mitkämpfer um den Markt (zum "faustischen Konflikt" in der Seele des Kapitalisten, Séve, L. 1973, S. 210). Das bedeutet zwar auch die Bemühung um eine ständige Verbesserung des Produktes, aber überwiegend bedeutet es heute eine ständige Verbesserung der Reklame die in dem Käufer künstliche Bedürfnisse hervorruft oder

ihn durch Wünsche manipuliert. In dem erbitterten Konkurrenzkampf hat die Zahl der kleinen Kaufleute abgenommen, die Zahl der Familienbetriebe mit patriarchalischer Struktur ist sehr zurückgegangen seit dem vorigen Jahrhundert. Die moderne Form der Kapitalkonzentration sind die Aktiengesellschaften, die sowohl Monopolstellungen anstreben wie über ihre Aktionäre personell verflochten sind.

Gegen diesen von Marx analysierten Klassengegensatz, dessen Folgen im 19. Jahrhundert ein offensichtliches Elend in weiten Kreisen der Arbeiterschaft war und der sich heute in Konjunkturschwankungen, wirtschaftlichen Krisen und Arbeitslosigkeit darstellt, stand die Ideologie des liberalen Marktparadigmas, das ökonomischen Erfolg allein von subjektiver Tüchtigkeit abhängig macht (Kirchberger, a.a.O., S. 72 ff). Dies war nun mit der Realität des 19. Jahrhunderts nicht mehr zu vereinbaren (siehe Deuerlein 1970, S. 49 ff), so daß einerseits Schutzmaßnahmen für Wirtschaft und Arbeiterschaft durch den Staat eingesetzt wurden (Schutzzölle, Versicherungen etc.) und andererseits ein Gesellschaftsbild entworfen werden mußte, das den Klassengegensatz verharmlosen sollte. So beginnt in den Sozialwissenschaften erst sich der Begriff der Klasse in den Begriff der Schicht zu verdünnen. Im Angloamerikanischen hat heute die Vokabel "class" meistens die Bedeutung von "stratification", und wird dann auch in der Verdünnung noch geächtet, so daß heute der Begriff der "Klasse" zu einer fast geächteten Vokabel gehört und allseits für die Einteilung der Bevölkerung der Begriff "Schicht" gebraucht wird. Eine Begründung für die Ablehnung der Marx'schen Klassentheorie möchte ich hier stellvertretend für

viele zitieren:

"Sie (die Mittelschicht, I. B.) sind für genauere Analysen entsprechend zu differenzieren. Dabei ist die von Marxistischen Ansätzen her besonders besonders betonte Unterscheidung zwischen Eigentümern und nicht Eigentümern von Produktionsmittel relativ unergiebig. (Fußnote dazu) Es gibt weder in der Familiensoziologie noch in der Sozialisationsforschung eine empirische Analyse, die die marxistisch verstandenen Klassenunterschiede für Form, Struktur und Funktion der Familie sowie deren Sozialisationsleistung unmittelbar verantwortlich fand. (2. Familienbericht 1975, S. 22)

Die Empirie also belegt nach diesen Ansichten nicht die Marx'sche Analyse. Wie diese Empirie aussieht, wird im nächsten Absatz untersucht. Aber auf einen Einwand muß hier noch eingegangen werden; auf den Einwand der Simplifizierung der Gesellschaft in zwei Klassen. Dies entspricht nicht der Erscheinungsform der Gesellschaft, denn zwischen den beiden Gruppen, den Kapital besitzenden und den Produzenten von gesellschaftlichem Reichtum in Form von Industriegütern existieren weiter eine große Zahl von Zwischengruppen (dazu IMSF Bd. 1, 1973, S. 22; Vondung 1976, S. 12). Einerseits sind dort die Gruppen der Berufe mit langer Tradition wie die Handwerker, die kleinen Gewerbetreibenden und Kaufleute, sowie auch die Akademiker, die zum Teil ihren Geist noch als kleine eigenständige Kopfwerker auswerten (dazu Enzensberger, H.M. 1976, S. 4 ff). Auch das feudalistische Erbe in Form von großgrundbesitzendem Adel existiert noch (Beispiel: Thurn und Taxis). Die Privilegierten des Adels im diplomatischen Dienst und im Militär sind zwar offiziell in Deutschland nach dem ersten Weltkrieg abgeschafft, bestehen aber implizit, wie man aus den Listen des diplomatischen Corps ersehen kann, weiter. Auf der anderen Seite hat sich nach dem

Arbeiter eine neue Gruppe lohnabhängig Tätiger entwickelt, die nicht in der Produktion sondern in der Distribution und Dienstleistung tätig sind: die Angestellten. So sieht Petzina (1969) eine Abfolge der Sozialfiguren vom letzten Jahrhundert bis heute, vom Bauern und Handwerker, zum Industriearbeiter bis zum Angestellten, deren Zahl numerisch bereits die der Arbeiter überflügelt hat (nach SZ, 20.8.1977). Die Angestellten sind als Gruppe von viel größerer Inhomogenität als die Arbeiter (trotz deren Differenzierung in gelernte und ungelernte, sind sie in der arbeitsteiligen Produktion tätig und stehen in geringstem Ansehen). Sie sind die Unterschichten. Die Angestellten dagegen können vom Gehalt gleich oder sehr ungleich zu den Arbeitern stehen. Es gehören zu dieser Gruppe sowohl die Verkäuferin im Kaufhaus wie der Topmanager. Zu diesem Bereich sind auch die Beamte zu rechnen, die sich nur durch ihren speziellen Status zum Staat von den Angestellten unterscheiden. Die Abgrenzung von "white and blue collar workers" im Amerikanischen betont nicht etwa den Unterschied an Verdienst oder an Besitz, sondern allein den Unterschied von "sauberer" und "dreckiger" Arbeit; der Handarbeit und einer wie immer definierten Kopfarbeit (die gern als Umgang mit Symbolen beschrieben wird, Ziffern, Zeichen und Worten). Diese Angestelltenschicht rekrutiert sich sowohl aus ehemaligen Selbständigen wie auch aus der Arbeiterschicht, der sie einen Scheinaufstieg suggeriert. So stellt auch Kirchberger fest, daß der ehemalige Mittelstand ein Interesse an einer schichtmäßigen Differenzierung dieser Gesellschaft hat, um sich selber zu bestätigen, daß er nicht der Proletarisierung anheimfällt, das aber auch den Anschein eines Aufstiegs für die Eliten der Arbeiterschaft in Gewerkschaft und

Partei einen Entsolidarisierungsprozeß des Proletariats ermöglicht.

"Das Interesse am Nachweis einer differenzierten Hierarchie der Ungleichheit resultiert also aus dem Differenzierungsinteresse der Bevölkerungsgruppen, die sich als nicht identisch mit dem Proletariat verstehen und dieses sich selbst und 'den anderen' gegenüber versichern müssen. Ihr Selbstverständnis qualifiziert sie als den Personenkreis, der die kapitalistische Gesellschaftsverfassung nicht grundsätzlich in Frage stellt, sondern in ihr seinen Platz zu festigen sucht.

(Kirchberger, 1975, S. 59)

Diese Personengruppe muß nun möglichst groß gehalten werden, und andererseits in der ständigen Bedrohung von unten, damit sie nicht bemerken, daß die Instabilitäten unserer Gesellschaft ein Strukturmerkmal ist und nicht vom Himmel gesandte unabwendbare Katastrophe (zu dem Absatz auch: Bollte 1967; Eisermann 1965; Fahlbeck 1922; Ossowisk 1962, Poulantzas 1974; Schmelse 1959; Schumpeter 1950; Staatsbürger (der) 1977; Nr. 1).

Die Schichtungsforschung nimmt insofern Realität auf und wahr, daß sie die normativen und aktionellen Interferenzen zwischen Gruppen mit unterschiedlichen Traditionen und Tätigkeiten zeigt. Sie verschleiert aber die Realität insofern, weil sie die Machtausübung durch Privateigentum einer kleinen "Oberschicht" oder in der Marx'schen Terminologie der herrschenden Klasse nicht beachtet.

2.1.2 Die Methode der Schichtungsforschung

Soziologie, so scheint es, beschäftigt sich mit der heutigen Gesellschaft, in Abgrenzung von Geschichte und Kultur-anthropologie. Wenn sie aber ein Gesellschaftsbild entwirft, kann sie von der Frage des historischen Wandels nicht absehen. In der Schichtungsforschung wird diese Frage auf eine besondere Weise gelöst, Ungleichheit wird zum Grundprinzip der Gesellschaft erklärt, als das allgemeine die Geschichte durchhaltende Moment gesehen als das Agens der Gesellschaft. So sagt Dahrendorf z.B.

"daß es aber überhaupt Ungleichheit unter den Menschen gibt, ist, indem es die Geschichtlichkeit von Gesellschaften garniert, ein Moment der Freiheit". (Dahrendorf 1967,S.379)

Weil sich Unterdrückte, Unterprivilegierte, oder die Armen gegen diese Ungleichheit wehren, wird sie "zum Stachel, der soziale Strukturen in Bewegung hält" (Dahrendorf a.a.O.). Interessant ist an dieser Arbeit von Argumentation dreierlei.

Erstens: Von den qualitativen historischen Unterschieden im Verlauf der Geschichte wird abstrahiert.

Zweitens: Gesellschaft wird zu einem ahistorischen System von Norm, Sanktion und Herrschaft (Siehe Dahrendorf S.375)

Drittens: Ungleichheit wird zwar veränderbar in der Form aber nicht als Prinzip. (Siehe Kirchberger,S.26ff)

Die nächste Frage stellt sich, was ist unter Ungleichheit zu fassen. Nach Parsons und Dahrendorf ergibt sie sich aus der Verteilung von begehrten und knappen Dingen (Dahrendorf S.373), seien es Prestige, Einkommen, Ehre.

Nicht gefragt wird, warum eine Unterschiedlichkeit als Ungleichheit definiert wird, denn

"Ungleichheit konstituiert sich erst aufgrund einer theoretischen Reflexion, beinhaltet damit eine Entscheidung ". (Kirchberger a.a.O., S.70)

Die von Dahrendorf und anderen angegebene diskriminierenden Unterscheidungsmerkmale aber werden nicht weiter begründet sondern durch die Alltagsmeinungen der Bevölkerung als bewiesen betrachtet. Die Schichtungsforschung nimmt so also die vorwissenschaftliche Meinung auf, sammelt sie und setzt so die vox populi zur vox dei der Wissenschaft. Zu dem historischen Grundprinzip der Ungleichheit und zu der Volksmeinung über die Dinge, die Ungleichheit ausmachen, kommt die Methode der Erfassung von Ungleichheit. An dem Individuum und seinem Verhalten hängt sein Platz in der Gesellschaft, seine individuelle Motivation bewirkt die Änderung seiner Situation. Durch die Reduktion von Handlungen auf das einzelne Individuum verschwindet die Möglichkeit, die Individuen in ihrer gesellschaftlichen Abhängigkeit zu erkennen und eine Veränderung auf gemeinsamer und nicht nur auf individueller Basis zu erreichen. Da Privatautonomie in

unserer Gesellschaft ein verfassungspolitisches Konstituens ist,

"gestattet es dem vereinzelt Individuen nur, sich als einzelner zu begreifen und zu artikulieren". (Kirchberger a.a.O., S.80)

Dieser Individualismus, der Norm unserer Gesellschaft ist, ist auch die Methode der wissenschaftlichen Analyse (nach Kirchberger). So ergibt sich ein Zirkelbeweis, da das Grundprinzip der Gesellschaft der autonome Einzelne ist, kann die Wissenschaft nur die Meinungen und Verhaltensweisen der autonomen Einzelnen und ihrer Privatheit erfassen. (Nach Buchanang, zit. nach Kirchberger S.81). Um nun das Chaos der Wirklichkeit (Geiger) zu erfassen, die Vielzahl der Erscheinungen und der Meinungen zu strukturieren, die von der Idee her erstmal alle gleichwertig sind, müssen nun die Wissenschaft entweder ein allgemeines Wertmuster der Gesellschaft unterstellen oder

"sie geht von einer "realistischen" Betrachtung der Gesellschaft aus und überprüft diese anhand unspezifizierter Kriterien, deren Plausibilität sie postuliert". (Kirchberger a.a.O., S.90)

Man kann dies auch so formulieren, entweder haben alle Teilnehmer dieser Gesellschaft nur eine Meinung oder die richtige Meinung ist die der Wissenschaftler. Die Alltagserfahrungen der Forscher von Ungleichheit bilden den Assoziationshorizont zur systematisch-empirischen Erfassung von Realität. Umgangssprachliche Begriffe werden so zu quantitativen Merkmalen definiert.

Die Indices zur Messung der sozialen Differenzierung variieren, aber überwiegend werden in den Fragebögen drei Merkmale zur Bestimmung der sozialen Position des Befragten verwandt, und zwar: 1. Beruf des Haupternährers, 2. Einkommen des Haupternährers, 3. Schulbildung des Befragten. Da in den meisten Familien der Mann als Haupternährer gilt, dokumentiert sich in diesen Indices nicht nur die ökonomische Abhängigkeit der verheirateten Frau sondern auch ihre Abhängigkeit im Sozialprestige. - Die Wertung der Merkmale allerdings ist unterschiedlich, je nach Autor der Skalen. Man kann also durchaus zum Wanderer zwischen den Schichten werden, ein bißchen mehr an Geld oder Schulbildung und schon ist der eine in der oberen Mittelschicht oder gar, wie es mir geschah in der Oberschicht, weil mein Vater selbständiger Kaufmann war und ich ein Universitätsstudium absolvierte. So ist es auch nicht verwunderlich, wenn die Angaben über die Größe der Oberschicht schwanken. Bei Scheuch 2,2% und bei Moore/Kleining 1% (zit.nach Hager et.al.1973, S.197).

Die Beliebigkeit der Merkmale in ihrer Auswahl und Gewichtung wird durchaus als theoretisches Defizit gesehen (dazu Hager et.al. S.201 ff und Kirchberger a.a.O.,S.12 ff), jedoch hindert dies die soziologische Schichtungs-forschung nicht, diese Gesellschaft im Bild der Schichtpyramide zu fassen die weil sie gedacht wird, auch vorhanden sein muß, oder wie Hager et.al. es formulieren:

"Die Sozialstruktur der Gesellschaft wird nur deshalb als Schichtgefüge beschrieben, weil sie so eingeteilt wird." (Hager et.al. a.a.O., S.200)

Die Methode der Schichtungsforschung setzt eine immerwährende Ungleichheit zwischen den Menschen als Agens der Geschichte ein. Das Historisch-spezifische wird dadurch negiert. Als Teilnehmer des gesellschaftlichen Prozesses sieht sie das autonome private Individuum, daß allein aus sich seine Umwelt schafft. Um das Durcheinander der Individuen zu ordnen, entwirft die Schichtungsforschung das Bild der Schichtpyramide ohne diese theoretisch zu begründen. Auf diesem Konstrukt des sozialen Gefüges ordnet die Schichtungsforschung die Bevölkerung nach alltagstheoretischen Annahmen über Ungleichheiten. Bei differierenden Meinungen in der Bevölkerung, woran sich Ungleichheit ablesen läßt, bestimmt der/die Forscher mit der Berufung auf Plausibilität auf dem Hintergrund seiner/ihrer Alltagstheorien welche Kriterien in die statistischen Erhebungen eingehen sollen.

2.1.3 Zusammenfassung

Während im Mittelalter die jeweiligen Positionen im gesellschaftlichen Gefüge als gottgegeben, bestimmt durch die Geburt, angesehen wurden, soll sich in der Neuzeit der Einzelne gemäß seinen Fähigkeiten in eine soziale Rangskala einordnen. Die Theorie des autonomen Individuums dessen soziale Voraussetzung nicht diskutiert wird, ist die eine Grundannahme der Schichtungsforschung.

Ahistorizität, durch die Ungleichheit als immer währendes Prinzip angesehen wird, ist die andere Annahme. Um eine Analyse der ökonomischen Basisprozesse einer Gesellschaft zu vermeiden, wird die Marx'sche Analyse mit dem Scheinargument der mangelhaften Differenzierungsmöglichkeiten abgelehnt. Um die Vielfalt der sozialen Gruppen zu erfassen, greift man in der Schichtungsforschung auf die Merkmale zurück, die in den Alltagstheorien Ungleichheiten signalisieren. Naive Theorien, die etwas variieren da nach dem Forscher, werden als Raster für empirische Forschungen benutzt und auf Grund der Erhebungsmethode bestätigt.

2.2 Die Befunde der schichtspezifischen Sozialisationsforschung

"For well over a century here has been an uninterrupted flow of scholars, philanthropists, politicians and others who contemplated the working class and where far from pleased with what they saw." (Rosen 1972, S. 1)

2.2.1 Interesse und Rezeption der schichtspezifischen Sozialisationsforschung

Die Annahmen über die Gesellschaft in der Schichtungsforschung bilden das Raster auf dem sich die gleichen und freien Individuen einordnen können. Diese Annahmen über die "Gleichheit" der Individuen und ihrer "freien" Wahl schließt aber nicht die Praxis des gleichen Startes für alle ein. Selbst wenn es in der Schichtungsforschung unklar ist, nach welchen Kriterien die Grenze zwischen Oberschicht und Mittelschicht festgelegt ist, so sagen doch die Statistiken eines klar und eindeutig aus. Kinder von Akademikern, Beamten und höheren Angestellten stellen einen weitaus größeren Anteil der Schüler an höheren Schulen als es ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung entspricht (Schorb/Schmidbauer 1973, S. 36). Da diese Schulabschlüsse wiederum die Möglichkeit oder Unmöglichkeit bedingen, hochqualifizierte und -spezialisierte Berufe zu ergreifen, nennt man dieses Phänomen gern soziale Vererbung. Eine solche Tradierung von beruflichen und bildungsmäßigen Privilegien steht im Widerspruch zu der im Grundgesetz festgelegten Chancengleichheit.

Ein Interesse den Tatbestand der sozialen Vererbung wahrzu-

zunehmen und seine Ursachen zu ergründen, setzt in der westlichen Forschung erst in den 50er Jahren ein, als ausgelöst durch den Start des Satelliten "Sputnik" die Befürchtung in den USA aufkam, der UDSSR naturwissenschaftlich und technologisch unterlegen zu sein. Um weiterhin die Spitzenposition beim technischen Fortschritt zu halten sollten die Begabungsreserven mobilisiert werden, d. h. es sollte die soziale Vererbung überwunden werden. Als implizite Annahmen geht in diese Strategie folgendes ein:

Erstens: In der UDSSR, führend im "realexistierenden" (Bahro) Sozialismus, wird der technische Fortschritt hervorgebracht durch die Förderung der intellektuellen Fähigkeiten der ganzen Bevölkerung.

Zweitens: In den USA (und in der Folge wird diese Annahme für die ganze westliche Welt belegt) bekommt nur ein Teil der Bevölkerung ein intensives mentales Training.

Drittens: Durch den Abbau von sozialen Barrieren für Intelligenzleitungen könnte das Reservoir an passiver Intelligenz in den westlichen Gesellschaften genauso aktualisiert werden wie in der UDSSR.

dies heißt:

Viertens: Daß eine biologisch fixierte Grundsubstanz Intelligenz angenommen wird, die behindert oder entwickelt werden kann.

Die Entwicklungsprogramme, die dann in den USA und Großbritannien und in der BRD anliefen zeigen einen sehr verkürzten Blick für soziale Begebenheiten. Da die Grundannahme sowohl der Forschung wie der auf ihr basierenden kompensatorischen Erziehung darin besteht, daß die Chancengleichheit auf den defi-

zitären Erziehungspraktiken in der Unterschicht basiert. Die Kataloge schichtspezifischer Erziehungsverhalten, -einstellungen und -ergebnisse verfahren deswegen nach dem Prinzip, die guten Eigenschaften für die Mittelschicht, die schlechten für die Unterschicht (dazu etwa Zusammenstellungen bei Bilden 1977, b:e 1974, Cäsar 1974, Ehlich et al Juni 1971, Gottschalch/Schönwetter 1975, Hager et al 1973, Millhöfer 1975, Zweiter Familienbericht 1975). Zwar wurden schon Bedenken gegen dieses schwarz/weiß Gemälde angemeldet (etwa bei Bilden und Millhöfer), jedoch wurden bis vor Kurzem die Ergebnisse der Forschung unkritisch interpretiert und unbedenklich zitiert.

Zwar wurde durch die Anwendung der Forschungen der demokratische Wunsch nach gleicher Bildungsmöglichkeit für alle nicht realisiert. Der schwache Anstieg der Prozentzahlen von Arbeiterkindern an den Universitäten ist erstens geringfügig und zweitens nicht hinreichend analysiert. So können viele oder einige dieser Arbeiterkinder durchaus Kinder von ehemals selbständigen Gewerbetreibenden, Handwerkern oder Bauern sein. Zum anderen hat sich im Verlauf der Entwicklung herausgestellt, daß der naturwissenschaftliche-technologische Fortschritt in den westlichen Industrienationen sich durchaus vorantreiben läßt, ohne eine intensive intellektuelle Förderung aller Bevölkerungsschichten. So ist es durchaus konsequent, daß heute die Theorie der sozialen Barrieren für Intelligenzleistung zum Teil wieder durch die Theorie der biologischen Vererbung von Intelligenz ersetzt werden soll (wie man etwa in der Debatte um Jencks (1973) sehen kann, besonders an den Artikel in der Hauszeitung des Bayerischen Kultusministeriums "Schule und

Wir", Heft 3/4 1976). Wenn ich jetzt anschließend die Problematik der schichtspezifischen Sozialisationsforschung referiere, so geschieht dies nicht, um etwa den Trend zur Biologisierung von sozialen Unterschieden zu unterstützen und dadurch einen Beitrag zur Pseudopazifizierung unserer Gesellschaft zu leisten, sondern um der Frage nachzugehen, welche empirischen Ergebnisse kann eine Forschung erbringen, die auf einer verkürzten Gesellschaftsanalyse basiert und Unterschichtsverhalten eo ipso als defizitär annimmt.

2.2.2 Reanalyse einiger Untersuchungen zur schichtspezifischen Sozialisationsforschung

In diesem Absatz beziehe ich mich vorwiegend auf die Reanalysen von Abrahams und Sommerkorn (in Hurrelmann 1975, S. 16), auf Bertram (1974, 1976) und auf Hoff /Grüneisen (1977), die verschiedene in der deutschen Literatur oft zitierte Untersuchungen (vorwiegend aus den USA) zusammenfassend reanalysiert haben. Abrahams/Sommerkorn versuchen die Untersuchungen drei Phasen zuzuordnen.

Die Untersuchungen der ersten Phase geht von der Hypothese aus, daß die Arbeitsplatz Erfahrungen des Vaters das elterliche Erziehungsverhalten beeinflußt und bei den Kindern Eigenschaften produziert, die schichtspezifisch unterschiedlich sind.

Die Ergebnisse sind widersprüchlich und stehen zum Teil empirisch auf schwachen Füßen. So sind, nach Davis und Havighurst (1948) Arbeitermütter weniger rigide und fördern dadurch größere Impulsivität, Spontanität und Unfähigkeit der Kinder zu langfristiger Planung. Diese überall auftauchende mangelnde

Obwohl schichtunabhängig die körperliche Bestrafung von Kindern mißbilligt wird, schlagen über 40 % der Eltern häufig.

Auch die Untersuchung von Kohn (zwischen 1956 und 1964) die als internationaler Vergleich (zwischen Washington DC und Turin) beweisen sollte, daß zwischen Arbeitsplatz Erfahrungen und Erziehungswertmustern, eine Beziehung besteht, ist von keiner Beweiskraft. Maximal 1 bis 2 % der Varianz kann erklärt werden in Bezug auf die Werte Konformität und Selbstbestimmungen. Die Wertvorstellungen der Mütter unterscheiden sich auch nicht schichtspezifisch. Die kulturspezifischen Unterschiede sind in der Vergleichsstudie Washington/Turin größer als die schichtspezifischen, die sich erst ab dem fünften Item, geordnet nach der Häufigkeit der Nennungen, signifikant unterscheiden.

Während es also fraglich bleibt, ob die Arbeitsplatz Erfahrung des Vaters das Kind beeinflußt, soll in der 2. Phase der Forschung (nach Abrahams/Sommerkorn) nachgewiesen werden, daß intentionales Erziehungsverhalten der Eltern die psychosoziale Entwicklung von Kindern beeinflußt (S. 73). Es konnte nicht nachgewiesen werden (durch Yarrow/Cambell/Burton 1968), daß die Frustrations-Aggressionshypothese stimmt. Weder rigide Anforderungen noch nachgiebige Erziehungspraktiken beeinflussen eine aggressive Persönlichkeitsentwicklung. Auch konnten sie nicht feststellen, daß strenge, häufige Strafen zum Mißlingen von Internalisierungen von moralischen Kontrollmechanismen führen. Selbst die elterlichen Normen werden nicht auf die Kinder transferiert, nur bei höchster sozialer Schicht zeigen 60 % der Kinder gleiche Wertorientierungen (bei niedrigster Gruppe nur 15 %).

Frustrationstoleranz der Unterschicht bewirkt geringere Schulleistung.

Bei Sears u. a. (1957) heißt das Ergebnis Arbeitermütter sind strenger als Mittelschichts-Mütter, beschränken dadurch die Kreativität und fördern Aggressionen, was sich negativ auf die Lernfähigkeit auswirkt. Bronfenbrenner versucht durch eine Reanalyse von 15 Sozialisationsstudien beide Anschauungen dadurch zu vereinen, daß er einen normativen und praktischen Wandel in den Kinderaufzuchtstechniken in beiden Klassen diagnostiziert. Der Unterschied zwischen den Schichten bleibt: Mittelschichts-Eltern nehmen Expertenmeinungen eher an und strafen mehr psychologisch und die Unterschichts-Eltern mehr körperlich.

Wenn Erlanger auch noch Bronfenbrenner widerspricht, in dem er nachweist, daß die überwiegende Mehrheit aller Eltern (schichtübergreifend) körperliche Strafen mißbilligt, so ist damit die Frage nicht geklärt, ob gewährendes oder restriktives Verziehungsverhalten einen Einfluß auf schulische Leistung hat.

Mc Kinley (1964) meint, daß die frustrierende Arbeitssituation der Unterschichtsväter diese dazu verleitet, ihre Aggressionen zu Hause abzureagieren, während die Oberschichts- und Mittelschichtsväter ihre Aggressionen gleich im Beruf loswerden können. Eine Rekalkulation, der dieser Annahme zugrunde liegenden Studien ergab

"daß Väter in Berufssituationen mit viel und wenig Autonomie zu beinahe gleichen Teilen ihre Kinder häufig körperlich bestrafen, nämlich zu 41 % und 45 %." (Abrahams/Sommerkorn, a.a.O., S. 11)

In der 3. Phase

"wird davon ausgegangen, daß die in der Familie sozialisierten Verhaltensmuster für das Kind generalisierbar und mit schichtspezifisch unterschiedlichen Konsequenzen übertragbar sind auf außerfamiliale Bereiche wie Schule und spätere Arbeitswelt." (Abrahams/Sommerkorn, a.a.O., S. 73)

Sowohl Yarrow und Sears, Rau, Alport stellen fest, daß Kinder sich situationsspezifisch verhalten. Die Berichte über das Kind differieren institutionsspezifisch. Mutter und Lehrer erzählen Unterschiedliches über das Kind. Kagan und Mooss stellen noch fest, daß Aggressivität und Passivität nicht fortdauernde Eigenschaften bleiben müssen, d. h. Verhaltensweisen sind nicht unbedingt biografisch konstant. (nach Abrahams/Sommerkorn S. 82/83)

Diese Ergebnisse sind einigermaßen erstaunlich, denn erstens sind die schichtspezifischen Unterschiede kaum vorhanden und zweitens sind die Erziehungsanforderungen der Eltern von minimalem Einfluß auf die Kinder und drittens gibt es keine grundlegenden Persönlichkeitsstrukturen, die in verschiedenen Situationen und Lebensabschnitten konstant bleiben. All dies widerspricht zwar der Erfahrung und so ist doch zu fragen, aus welchen Gründen es nicht gelingt, dies durch empirische Studien zu belegen.

2.2.3 Kritik an der schichtspezifischen Sozialisationsforschung und alternativen Forschungsmodellen.

Abrahams/Sommerkorn sehen die Probleme der Forschung an vielen Punkten, die man allgemein zusammenfassen könnte, als ein nicht exaktes Forschungsdesign. So kritisieren sie, daß die Samples nicht systematisch sind, daß durch das Herauslassen von Extremgruppen (Oberschicht und Unterschicht) nicht eine "dichotome Klarheit" der Sozialisationsunterschiede erreicht wird. Des weiteren kritisieren sie, daß nur Aussagen über die Arbeitsplatz Erfahrungen gemacht werden, entweder von den Vätern selbst oder gar noch weiter vermittelt über die Perzeption der Mütter oder Kinder (S. 84), nicht aber Arbeitsplatzbeschreibungen aus dem Arbeitsbereich kommen. So fordern sie qualitative Beobachtungsstudien der familialen Interaktion und subtilere Erhebungsinstrumente (statt Checklisten tiefenpsychologisch orientierte Forschungsinterviews), sowie Longitudinalstudien, die Veränderungen feststellen könnten von Erziehungseinstellungen und -praktiken bei Änderung der Berufssituation. Außerdem bedürfte es Studien die die gleiche Variablen benutzen, damit eine Vergleichbarkeit hergestellt werden kann. Weiterhin bemerken sie, daß der Schichtbegriff, wenn er nur mit dem Arbeitsplatz des Vaters gekoppelt ist, nicht ausreicht, da es sowohl Unterschiede innerhalb der Industriearbeiterschaft gibt, wie Aspekte die quer zur Berufstätigkeit liegen. Dann müßten noch weitere Umweltfaktoren untersucht werden, wie Ausbildung der Eltern, Wohnbedingungen, Nachbarschaftskontext, familiales Binnenklima, Energiehaushalt der Eltern (Wieviel Zeit sie für das/die Kinder haben). Weiterhin Persönlichkeitsdimensionen des Kindes

wie Alter, Geschlecht und Stellung in der Geschwisterreihe. Weitere Sozialisationsagenten wie Großeltern, Freunde Massenmedien, sollten mit erfaßt werden. Die Vielfalt möglicher Variablen läßt sich aus dem Schaubild in der b:e (a.a.O., S. 190) ahnen.

Abrahams/Sommerkorns Kritik läuft auf größere empirische Exaktheit und auf eine Ausweitung der Variablen und des Untersuchungsraums heraus. Ergänzend sei dazu noch bemerkt, daß nur eine geringfügige Übereinstimmung von Fragebogen oder Interviewantworten und tatsächlichem Verhalten vorhanden ist. Der Korrelationskoeffizient von 0.3 zwischen einer verbalisierten Einstellung und dem beobachtbaren Verhalten, zeigt, daß man mit einem Fragebogen allein die Meinungen über Tatbestände, sozusagen ein normatives Gerüst einer Population erfahren, nicht aber Handlungen prognostizieren kann- (Bierbrauer 1976). Direkte Beobachtungen von Interaktionen, sei es am Arbeitsplatz oder in der Familie, haben den Nachteil, daß erstens ein Beobachter die Interaktionen verzerrt. Es ist zu vermuten, daß sowohl der Vorgesetzte wie die Eltern sich etwas freundlicher benehmen werden, wenn Beobachter da sind, oder Verhaltensweisen zeigen, von denen sie annehmen, daß der Beobachter sie positiv bewertet. Zweitens ist bei der direkten Beobachtung zu fragen, was soll überhaupt beobachtet werden, was wird aus der Fülle der Realität als wichtig herauskristallisiert? Die Gefahr bei solchen Vorschlägen wie von Abraham/Sommerkorn ist das Ertrinken in der Menge der Einzelinformationen.

Theoretisch weithin ungeklärt ist die Frage, welche Erziehungs-

faktoren wirken. Wo ist die Grenze zwischen intentionalen und nicht-intentionalen Erziehungsverhalten? Wird nicht überwiegend verbales erfaßt, wie etwa in der Beicht/Mollenhauer- (1976) Untersuchung? Da sich nonverbale Handlungen so schwer kodieren lassen, aber durch die Eignung auf Verbalisiertes fallen für Arbeitsplatz und Familiensituation große und wichtige Teile fort. Zum weiteren besteht das Problem der Vermittlung der verschiedenen Ebenen (Abraham/Sommerkorn 1976, Bertram 1976). Wie wirkt die Arbeitsplatz Erfahrung des Vaters auf sein tatsächliches Erziehungsverhalten (nicht auf sein verbalisiertes)? Inwiefern wieder wirken väterliche Erfahrungen auf die Erziehungspraktiken der Mütter und drittens wie nimmt ein Kind diese Angebote an? Die Gelenkstellen oder Vermittlungsglieder fehlen. Bertram versucht mit einer Mehrebenenanalyse den Zusammenhang zwischen sozialstruktureller Konstellation und der Entstehung individueller modaler Verhaltensweisen und Einstellungen (Bertram 1976, S. 103) zu erklären. Auf der globalsten Ebene "der Aggregatsebene" will er das dichotome Schichtmodell durch eng definierte Gruppen, nach sozioökonomischen Kriterien bestimmt, ersetzen. Konstrukt und Operationalisierung sollen besser übereinstimmen und dann könnten Differenzierungsprozesse besser erfaßt werden. Auf der Gruppenebene will er überwiegend familiäre Interaktionen erfassen.

Hier stellen sich die Probleme: einerseits die Einengung auf das Schema Eltern-Kind Interaktion, andererseits werden in den meisten Untersuchungen der Vater und seine Erziehungseinstellung und Arbeitserfahrungen als dominant für das Erziehungs geschehen angesehen. Hier scheint den Forschern einiges aus dem

Blickwinkel geraten zu sein. Erstens werden sowohl in den USA/England und der BRD die Kinder überwiegend von ihren Müttern aufgezogen (seien die Mütter reine Hausfrauen oder berufstätig), d. h. der direkte Einfluß auf das Kind (von der leiblichen Versorgung bis zur Interpretation von Realität) wird überwiegend von der Mutter geleistet. Der Vater hat dagegen nur eine begleitende Feierabendrolle. Mag der männliche Einfluß bei allen Verhandlungen nach außen (Verträge, größere Käufe usw.) zwar dominant sein, so ist sein Einfluß auf das Erziehungsverhalten doch minimal. Der Vater kann sich in das Erziehungs-geschehen zwar einbringen, indem er aktiv die Erziehungspraktiken der Mutter unterstützt, sie duldet oder ihnen widerspricht in seiner Freizeit. Sein direkter Einfluß aber ist auf jeden Fall geringer als es in den Untersuchungen angenommen wird. Zum Zweiten ist die Arbeitserfahrung der Mutter, abgesehen bei häuslicher Berufstätigkeit, in der Familie, bei der Reproduktionsleistung nirgendwo als eine Variable für Erziehungsverhalten erwähnt. (Werlhof 1977) Es sei denn in so Negativaussagen, daß Berufstätigkeit der Mütter die Entwicklung der Leitungsmotivation der Söhne (siehe Heckhausen 1971, S. 111) behindert. Die Divergenz zwischen der ersten Aggregatsebene (dem Beruf des Vaters) und der mutterzentrierten Gruppenebene, läßt die Verknüpfungen dieser beiden als Voraussetzung für die dritte Ebene - Individualebene - als reichlich fragwürdig erscheinen. Auf der Individualebene möchte Bertram sich auf die Variablen, Leistungsmotivation, Intelligenz, Aggressivität beschränken. Warum gerade auf diese wird nicht ausgewiesen, es sei denn, sie gelten als grundlegend für den Schulerfolg. (dazu 2.3)

2.2.4 Zusammenfassung

Die Untersuchungen der schichtspezifischen Sozialisationsforschung sind nach einem patriachalischen Gesichtspunkt konstruiert. Eine direkte Abhängigkeit des Hauptsozialisationsagenten - der Mutter - von den Arbeitserfahrungen des Vaters wird unterstellt. Das Kind wird zum ausschließlichen Objekt dieser Vermittlungsverfahren. Dem überwiegend familienzentrierten Untersuchungsaufbau liegt die Annahme zugrunde, daß der privatisierte Raum von Familie das gewichtigste Konstituens für den Aufbau von Persönlichkeitsvariablen ist. Das Ausblenden der Arbeitshandlungen der Mutter und die Übergewichtigkeit, denen verbale Äußerungen in den Forschungsansätzen (älterer und neuerer Art) zugewiesen wird, reduziert Realität unzulässig. Die Bedeutung der Familie als eine Institution unserer Gesellschaft zur Reproduktion der Gattung wird nicht thematisiert, die Familie ist quasi natürlich da, so daß nur thematisiert werden kann, ob sie besser oder schlechter in den einzelnen Gruppen zur Aufzucht der Nachkommenschaft funktioniert, wobei übersehen wird, daß die gesellschaftlich erwünschte Ergebnisse familialer Erziehung nicht durch die Familie sondern gesellschaftlich legitimiert sind.

Die schichtspezifische Sozialisationsforschung kann bislang das nicht beweisen, was sie beweisen soll, daß Unterschichtseltern ihre Kinder so bedeutend anders erziehen als Mittelschichtseltern. Um diese Annahme aber trotzdem zu retten, müssen die Forscher den Forschungsapparat weiter aufblähen (mehr Variable und längere Untersuchungen), denn die Differenzierung

in der Hierarchie unserer Gesellschaft soll trotz proklamierter Gleichheit aller, doch als Geburtsrecht qua sozialer Vererbung durch die Familie aufrecht erhalten bleiben. Besonders da durch das Bildungsprivileg einiger Gruppen dieser Gesellschaft von den ökonomisch fundierten Ungleichheiten abgesehen werden kann.

2.3 Implikationen der abhängigen Variablen Intelligenz, Sprachkompetenz und Leitungsmotivation

2.3.0 Einleitende Bemerkung

Die drei in der Überschrift genannten Variablen gelten (neben den nicht mehr haltbaren Aggressions- und Frustrationsannahmen, dazu 2.2.2) als bestimmend für den Schulerfolg und abhängig von dem häuslichen Milieu. In diesem Absatz soll untersucht werden, was für Wertungen in diese Variablen eingehen und inwiefern sie für die Schule typische Erscheinungsformen fassen.

2.3.1 Intelligenz und alltagspraktisches Handeln

In Alltagsworten gesprochen ist das Hauptkriterium für gute Schulnoten Intelligenz. Jeder vermeint zu wissen, was ein intelligenter Mensch ist, ohne dies genau zu definieren. Intelligenz kann umgangssprachlich zwischen den Polen spielen "Viel über vieles Wissen" (enzyklopädisches oder Kreuzworträtsel Wissen) und "Problem adäquat handeln können". Die Meinungen von Wissenschaftlern sind auch nicht viel exakter, wenn man etwa folgendes hört:

"Als Intelligenz bezeichnet Piaget die Instanz des kindlichen Gesamtverhaltens, die den Austausch mit der Umwelt reguliert und die Organisation von Denken und Handeln ermöglicht."
(Hager et al. 1973, S. 38)

Für eine Messung der Intelligenz ist eine solche Aussage natürlich nicht brauchbar. Da sich Forscher aber die Aufgabe stellen, Prognosen über Intelligenzbestände und -entwicklungen, sowie über die Abhängigkeit von Intelligenz und häuslichem Milieu zu machen, entwickeln sie verschiedene Intelligenztests, die den Intelligenzquotienten einer Person ermitteln sollen:

"Eine wichtige Voraussetzung für dieses Maß ist die Vergleichbarkeit der Leistung des Probanden mit Leistungen der Population, die als Bezugsgrundlage dient. Es wird angenommen, daß die Aufgaben, die im Intelligenztest enthalten sind, relativ eindeutige Beispielssituationen für das Auftreten bestimmter intellektueller Prozesse sind. Eine weitere Annahme besteht darin, daß 'die Intelligenz' eines Menschen - mit einem bestimmbaren Meßfehler - quantitativ angegeben werden könne. Schließlich wird angenommen, daß es sich bei der 'Intelligenz' um eine Konstante handelt." (Bergius, R., 1971, S. 230)

Die Konstanzannahme dieser formalisierten Intelligenz ist nach Bergius nicht haltbar. An der Konstruktion und der Anwendung von Intelligenztests ist einiges zweifelhaft, so wendet Jencks (1973) folgende Punkte gegen den EEOS-Test ein (Einwendungen, die auch für andere Tests gelten können):

"Erstens messen sie die Menge verschiedener Informationen, die der Schüler in der Schule, zu Hause, beim Fernsehen und anderswo aufgenommen hat." (Jencks, Ch., 1973, S. 89)

Welche Informationen abgefragt werden, möchte ich am Hamburg - Wechsler - Intelligenztest für Kinder (Hawik, 1966)

illustrieren. Unter den Kategorien "Allgemeines Wissen", "Allgemeinem Verständnis" und "Wortschatztest" werden Informationen abgefragt. Die Unterscheidung in die drei Kategorien ist mir nicht einleuchtend, beim Wortschatzteil gilt als treffende Erklärung für Circus: "Im Altertum eine Bahn für Wagen- und Pferderennen" (Punkt 20). So ist dies ein Wissenspunkt. Der Unterschied zwischen allgemeinem Wissen (Beispiel: Wer schrieb den Erlkönig? Punkt 22) und allgemeinem Verständnis (Warum werden Häuser meistens aus Ziegeln gebaut? Punkt 6) ist weder vom allgemein sprachlichen noch von der Konstruktion des Tests her einleuchtend.

Dieses Wissen aber, das hier verbal abgefragt wird, ist zum großen Teil Schulwissen oder Bildungswissen. Dazu kommt noch, daß dieser Test nicht einmal für Deutschland geeicht ist, neben dem Bildungsballast hat er eine Ausrichtung auf den Norddeutschen Bereich und seine Sprachgewohnheiten.

Beispiel: Punkt fünf allgemeines Wissen: Wieviel Pfennige hat ein Groschen? Es ist von einem süddeutschen Kind nicht zu erwarten, daß es den Ausdruck Groschen für 10 Pfennige kennt. Da diese Frage aber ziemlich am Anfang des Testes steht, hat eine Nichtbeantwortung dieser Frage mit größter Wahrscheinlichkeit eine frühe Entmutigung des Probanden zur Folge. Dies leitet über zu Jencks zweiten Kritikpunkt:

"Zweitens messen die Tests, die Fähigkeit zu lesen, zu verstehen und aus schriftlichen Material logische Folgerungen zu ziehen" (Jencks, Chr., a.a.O.)

Um das Material zu verstehen, muß man den Normen der Testkonstrukteure entsprechen. Beispiel: Wortschatztest Punkt 13:

"Knicks - Gruß, Begrüßungsform, Hecken, Grenzen. Treffende Erklärung z.B. machen Mädchen beim Gute Tag Sagen, Erdwall mit Gebüsch darauf."

Hier hat jeder Proband Verständnisschwierigkeiten, der weder im konservativen Hofzerimoniell der bürgerlichen Begrüßungsformen aufgewachsen ist noch aus dem norddeutschen Bereich ist. Wenn es bei den einzelnen Punkten dieser Tests bereits für den trotz allem doch sprachlich und kulturell relativ homogenen Bereich der BRD Divergenzen und Mißverständnisse gibt, sind Testkonstruktionen, die internationalen Anspruch erheben mit größter Vorsicht zu betrachten. Ein weiteres Beispiel für Verständnisschwierigkeiten ist das altertümliche und kaum noch gebrauchte Wort "Gemach" (im Wortschatztest Punkt 31), das sowohl als Adjektiv wie als Substantiv erklärt werden soll. Um in dem Test gut abzuschneiden bedarf der PB also sowohl konservative Sitten wie Wortgebrauch. So sagt Jencks weiter:

"Drittens messen die Tests die Fähigkeit des Schülers das zu erraten, was der Prüfer will."

Dafür zwei Beispiele aus dem allgemeinem Verständnis:

"Was würdest du tun, wenn du Brot holen sollst und der Bäcker dir sagt, daß er keins hat?

Woanders eins holen - Brötchen holen (2 P.)

Nach hause gehen und fragen, was ich tun soll (1 P.)

Nach haus gehen und es meiner Mutter sagen (0 P.)

Warum Antwort 2 einen Punkt und Antwort 3 keinen Punkt bekommt, muß nur der höheren Weisheit der Testkonstrukteure offenbar sein, denn auch Antwort drei, sagt sprachpragmatisch dasselbe, nämlich, daß die Entscheidung über weitere Handlungsschritte einer anderen Person überlassen wird. Aber der Prüfer will die erste Antwort. Entspricht diese aber der Erziehungsrealität? Mütter von Kindern in jüngem Alter (sagen wir etwa bis 10 Jahre) finden es kaum gut, wenn ihre einkaufenden Kinder nicht in der zu berechnenden Zeit zurückkommen, weil sie weitere Wege machen, noch wenn sie statt des gewünschten Gegenstandes einen anderen bringen. Ein weiteres Beispiel: Allgemeines Verständnis Punkt 16:

"Warum sollen die meisten Regierungsstellen durch Leute besetzt werden, die vorher eine besondere Prüfung abgelegt haben?

Um qualifizierte gut ausgebildete Leute zu bekommen, um ein Niveau zu gewährleisten, um die politische Günstlingswirtschaft einzuschränken, um Vetterwirtschaft zu verhüten. (Bei Nennung von 2 Argumenten 2 Punkte)

Man erfährt allerlei über den Mann. - Damit keine bösen Männer reinkommen (0 Punkte)".

Über diese Frage habe ich erst einmal rätseln müssen, welche besondere Prüfung wird gemeint und welche Regierungsstellen? Da die politischen Ämter durch die gewählten Vertreter der Parteien besetzt werden, kann bei diesen von

einer Qualifizierung durch eine Prüfung nicht gesprochen werden. Es gibt zwar Staatsexamina, aber diese bringen einem nicht den Zugang zu einer Regierungsstelle ein. Solche Prüfungen für die hohen Staatsämter gab es im alten China, allerdings wurde die Günstlings- und Vetternwirtschaft dadurch nicht ausgeschlossen. Zum andern sollte sich diese Frage doch wohl auf hier und jetzt beziehen. Das grose Raten kam bei mir zu keinem Ende, ich dachte noch an die Überprüfungen des Verfassungsschutzes für Beamte und staatliche Angestellte, aber dann müßte der Proband, der die bösen Männer vom Staat fernhalten will eigentlich die höchste Punktzahl bekommen. Neben dieser einfach falsch gestellten Frage, gibt es solche die inhaltlich falsche Antworten vorgeben. Bei Frage eins wird nach der Behandlung einer Fingerschnittwunde gefragt, diese sollte auf keinen Fall mit "Seife" behandelt werden, nur der Testkonstrukteur will dieses. Auf Frage 6, warum die meisten Häuser aus Ziegelsteinen gebaut werden, ist die Entwicklung zum Überwiegenden Betonbau vorübergegangen.

Das Erraten der vom Prüfer erwünschten Antwort setzt also gewisse hellseherische Fähigkeiten beim Pb voraus und nicht immer exakte Informationen.

"Viertens messen die Test die Fähigkeit des Schülers, Fragen schnell zu beantworten."
(Jencks Ch., a.a.O.)

Für den Verbalteil aber erst recht für den Handlungsteil
(Zahlen-Symbol Test, Bilderergänzen, Bilderordnen, Mosaik-

test, Figurenlegen) sind Zeiten vorgegeben. Schnelligkeit rangiert in der Bewertung vor Sorgfalt. Nicht das Vertiefen in eine Aufgabe, in ein Problem wird positiv gewertet, sondern das schnell unreflektierte Agieren. Nachdenken, geistige Verarbeitung bedarf nicht limitierter Zeit, blitzschnelle Reproduktion von Wissen, wie es in diesen Tests (aber ebenso in mündlichen und schriftlichen Abfragesituationen in der Schule) gefordert wird, wird so zu pervertierten Kenntnissen. Diese richten sich nach dem Modell eine Fabrikation von Gegenständen, die in einer festgelegten Zeit eine bestimmte Stückzahl erbringen muß. Ob ein Schüler einen Intelligenztest oder eine Ex ausfüllt, er gerät in den gleichen Zeitdruck, nicht seine problem-erfassende Auseinandersetzung mit dem Inhalt eines Lehrstoffes ist für seine schulische Beurteilung von Bedeutung, sondern das schnelle Ausspucken von präfabrizierten Antworten. Dies kann eine gewisse Lustlosigkeit hervorrufen, so sagt Jencks weiter:

"Schließlich mißt die Testbatterie der EOS (und nicht nur diese I.B.) auch noch eine besondere Art der Motivation. Der einzige Grund, keine Zufallsantworten zu geben, war die Gewohnheit. Schulen deren Schüler der Meinung waren, richtige Antworten seien auf jeden Fall besser als falsche, auch wenn sie ihnen nichts nützten, schnitten wahrscheinlich besser ab als Schulen, deren Schüler perfektionistisch dachten." (Jencks Ch., a.a.O.)

Intelligenztests werden eingesetzt, wenn die Leistungen eines Schülers zweifelhaft sind oder bei sozialwissenschaftli-

chen Forschungen, um die Zusammenhänge zwischen Milieu oder Geschlecht oder Nationalität oder ethnischer Gruppe und einer "Intelligenzleistung" festzustellen. Aber die Fertigkeiten, die im Intelligenztest abgefragt sind, sind schulische Fähigkeiten, Fragen schnell und im Sinne des Prüfers zu beantworten, aus dem Zusammenhang gerissene Informationen zu geben.

Die Auswahl der erfragten Wissenbestände muß sich durch nichts beweisen, sie definieren unbegründet Intelligenz, nach dem berühmten Satz: "Intelligenz ist, was der Intelligenztest mißt". Aber dieses Wissen, was dort erfragt wird, aber auch die Ergänzungen bei Bild- und Mosaiktests, hat noch eine besondere Spezifik. Beim Stanford - Binet - Test (auf den sich Piaget zur Feststellung der Stufe der formalen Logik unter anderem bezieht) strotzen die fünf sinnlosen Sätze von Unglücksfällen. Der erste handelt von einem Radfahrer mit zerschmettertem Kopf, der dritte von einem zerstückelten Leichnam eines jungen Mädchen, der vierte von einem Eisenbahnunfall mit 48 Toten und der fünfte von der Frage nach dem günstigsten Tag für Selbstmord (entnommen Piaget, J., 1972, S. 77, Fußnote).

Diese grausame Tendenz zeigt sich auch in dem in Deutschland gebräuchlichen Binetarium (Göttingen - Stuttgart, 1953). Bilder, bei den Bildergeschichten: 1. Herunterreißen der Tischdecke, Schimpfen der Mutter; 2. Mann reißt Jungen am Ohr; 3. kleines Kind, von Mann fallen gelassen, liegt schreiend auf

der Straße.

Diese Art der Überprüfung des logischen Verständnisses zeichnet sich nicht nur durch einen besonderen Sinn für makabere Angelegenheiten aus, sondern entspricht zum Glück auch nicht den alltäglichen Problemen von Kindern. Intelligentes Verhalten im Alltag wird mit diesem Test nicht erfaßt (das Beispiel mit der Schnittwunde und dem Brotholen zeigt sogar eine Fehlinformation der Testkonstrukteure gegenüber der alltäglichen Praxis). Ein Fahrrad zu flicken, sich in einer großen Stadt zurechtzufinden, sein Taschengeld einzuteilen, mit einer Kindergruppe ein Spiel, einen Badeausflug zu organisieren, die günstigste Stimmung bei Mutter, Vater oder sonst wichtigen Personen zu erkennen, um eine für das Kind wichtige Sache zu erreichen, sind zwar alles Handlungen, zu denen man wohl landläufig gesprochen so etwas wie Intelligenz braucht. Nur dies wird nicht in Tests gemessen, da diese nur spezifische Schulleistungseigenschaften messen (dazu auch Haußer, K., 1977). Wem es an der Motivation gebricht, schnell vorfabriziertes Wissen aufzunehmen und wieder von sich zu geben, oder sinnlos erscheinende Handlungen, wie die Unterscheidungen von abstrakten Symbolen oder Zahlen zu ordnen, auszuführen, der wird nicht nur bei dem Ausfüllen von Intelligenztests sondern besonders in der Schule Schwierigkeiten haben. Dazu kommt noch, daß beide, die Schule wie die Intelligenztests, die Regression zur Mitte als Grundannahme haben. Am Maßstab eines konstruierten Mittelmaßes wird die Leistung gemessen.

Dieses Mittelmaß, das unausgewiesen festsetzt, was ein Bür-

ger unserer Gesellschaft wissen und fingerfertig können muß, variiert nun noch von Test zu Test. So kann für den einzelnen Probanden sein Intelligenzquotient zwischen durchschnittlich und hochbegabt schwanken (z. B. gibt es solche Varianten zwischen dem Gruppenintelligenztest und dem Hawik-Test). Wie kann sich ein Sozialwissenschaftler aus diesem Dilemma ziehen? Haußer macht es folgendermaßen:

"Intelligenz an sich gibt es in Wirklichkeit nicht. Jede Intelligenztheorie filtert auf ihre Weise im Bereich Ihrer Intelligenzfaktoren aus dem Testverhalten eines Menschen dessen Intelligenzniveau heraus."
(Haußer, K., 1977, S. 5)

Jede Theorie bestimmt ihre eigenen Faktoren, wählt ihren eigenen Ausschnitt aus dem "Testverhalten des Menschen", da es "Intelligenz in Wirklichkeit nicht gibt" (nach Haußer) braucht keine Theorie diese Auswahl weiter zu reflektieren. Und bei diesem mangelhaften Reflexionsniveau ist es auch weiter nicht erstaunlich, wenn Haußer die vor wenigen Zeilen eskamotierte Intelligenz wieder in seinen Aufsatz hineinholt, mit dem Satz:

"Intelligenz wird durch den Intelligenztest gemessen." (Haußer, a.a.O.)

Nun ja, aber so kommt man dem Problem nicht näher. Jencks ist vorsichtiger

"wir halten es (...) für klüger, einen Terminus wie Intelligenz in seinem umgangssprachli-

chen Sinn zu benutzen, der alle Formen geistiger Tauglichkeit von der Fähigkeit, die französische Syntax zu lernen bis zur Fähigkeit, den zukünftigen Preis von Schweineborsten voraus zu sehen, umfaßt (...). Intelligenztest messen zwar nur eine Variation der Intelligenz, aber sie messen etwas."
(Jencks, Ch., 1973, S. 91/92)

Und das, was sie messen, ist weder alltagspraktische Intelligenz noch - erstaunlicherweise eine Bestätigung für Schulleistung (nach Schiefele/Prell 1974, besteht eine Korrelation zwischen Intelligenz und Schulleistung nur zwischen 40 und 70). Obwohl die Intelligenztests, wie vorher gezeigt, viele Gemeinsamkeiten zum schulischen Unterricht haben, liegt ihre Qualität nicht in der Prognose oder Analyse der schulischen Leistungsfähigkeit eines Probanden, sondern sie haben eher die Funktion eines überraschenden Momentes. Der eine Schüler mit schlechten Zensuren hat einen hohen IQ, und dies wird ihm guttun in den Augen des Lehrers, nach dem Motto, er ist intelligent aber faul. Bei dem anderen wird der IQ das Lehrerurteil bestätigen, das dann als "wissenschaftliche" abgesichert erscheint, und bei dem dritten Schüler, der gute Zensuren hat, aber möglicherweise einen recht niedrigen IQ ist die Wahrscheinlichkeit, daß er einen Test machen muß nicht allzu groß, oder er gerät in die Kategorie: dumm aber fleißig. Aus diesem könnte man etwa folgern, daß die Bedeutung der Intelligenztests - unter anderem auch in ihrer Bedeutungslosigkeit liegt.

2.3.2 Das Konstrukt Leistungsmotivation

In diesem Doppelbegriff finden sich ein alltagssprachlicher Ausdruck - Leistung - und ein wissenschaftlich klingendes Wort - Motivation - zusammen.

Leistung ist etwas, was erbracht wird, etwas, das sich in einer Tätigkeit inkarniert. Leistung kann gut oder schlecht sein. Sie wird in einem Maßstab gemessen. Aber welchen Maßstab legt man an? An einem Beispiel möchte ich zwei Bewertungen von Leistung demonstrieren. Ein gut schmeckender Kuchen ist eine gute Leistung, die sowohl den Produzenten wie den Konsumenten zufrieden stellt. Aber wenn man diese Leistung mit der Leistung eines anderen vergleicht, kann sie zu einer minderen werden. Da die Obsttorte von A. mit weniger Aufwand an Zeit, handwerklichem Geschick, Zutaten usw. hergestellt wurde als die Schlagsahnetorte von B., ist A's Leistung geringer als B's. Die Qualität des Produktes wird bei der zweiten Betrachtungsweise nicht mehr als Eigenwert gesehen, sondern Leistung existiert nur im Vergleich der Leistungen, quantitativ meßbare Kriterien regeln die Beziehungen zwischen Tätigkeiten, Aktivitäten, Produkten, gleichgültig ihren Inhalten gegenüber. Diese Form des Leistungsbegriffes zeigt sich in der Schule in der Annahme, daß sich die Leistungen der Schüler auf einer Zensurenrangliste, auf einer Normalverteilungskurve drappieren. Diese Vorannahme für jede Gruppe von Schülern, daß der Kulminationspunkt der Zensuren in jedem Fach bei 3,5 liegt, gibt die Grundvorausset-

zung für den Vergleich der Leistungen. Auf dieser Kurve kann sich jeder Schüler individuell einordnen, eine qualitative Verbesserung oder Verschlechterung kann dem Einzelnen einen anderen Platz in der Rangfolge einbringen, ein allgemeiner, kooperativer Leistungsanstieg der gesamten Schülerpopulation einer Klasse würde an der Rangverteilung nichts ändern. Um Erfolg zu haben, muß also der einzelne Schüler individuell Leistung erbringen, um in der Rangskala aufzurücken oder die ersten Plätze zu halten; dies heißt aber gleichzeitig immer, die anderen auf die schlechteren Plätze zu verweisen. Hierzu bedarf es bestimmter Fähigkeiten, die man unter dem Wort Leistungsmotivation zusammenfassen kann. Motivation - inzwischen genauso ein Modewort wie Kommunikation und Sozialisation - baut auf der Annahme von Motiven auf, die in zwei Gruppen geteilt werden:

"Primäre Motive sind angeboren und nicht 'gelernt', sie sind physiologischer Natur (Befriedigung von Hunger und Durst, Atmung, Schmerzvermeidung). Sekundäre Motive werden im Laufe des Sozialisierungsprozesses gelernt." (o. Verf., in: Uni 1/78, S. 20)

Motiv bezeichnet erst einmal simpel die Fähigkeit eines Lebewesens zur Aktivität. Der Austausch von Organismen mit ihrer Umwelt (Nahrungs-, Licht- und Wärmeaufnahme usw. und -abgabe) konstituiert Leben, er sagt aber nichts über die spezifische Form der Lebewesen aus. Primäre Motive existieren insofern nur als Abstraktionen, nicht als konkrete Lebensäußerungen. Ein Mensch stillt seinen Hunger nicht an sich, sondern auf eine kulturspezifisch geformte Art, die Physis

wie Psyche bestimmen. Von primären Motiven als real existierende zu sprechen heißt, die Entwicklung, die Geschichte des Menschen leugnen (sowohl der Steinzeitmensch hat seinen Hunger gestillt wie auch der Jetztmensch, wie auch die Alge und der Regenwurm physische Umwelt aufnimmt und verarbeitet).

Obwohl sich die Leistungsmotivationsforschung mit den sekundären Motiven, den gelernten, beschäftigt, ist die Konstruktion von primären Motiven auf solche einfache Art und Weise nicht ohne Bedeutung für sie, da sie für die Begründung und die Genese der sekundären Motive immer wieder auf die Primären zurückweisen kann und so die im Kern gesellschaftlich produzierten Motive auf physiologische, biologische reduzieren kann (zu dieser Problematik siehe Holzkamp-Osterkamp 1975/76).

Wie und an welchen Personen wird nun Leistungsmotivation untersucht, dieser Wechselbalg von formalgemessener, nur im Vergleich existierender Tätigkeit und einer auf undifferenziert physiologisch basierenden Aktivität?

Einmal wird sie in dem Verlauf der Ontogenese entwickelt. Nach Heckhausen (1971) ist sie erst mit 2 1/2 bis 3 1/2 Jahren feststellbar, und zwar liest er dies daran ab, daß Kinder auf eine bestimmte Art Wettspiele abhalten (dazu auch 4.2.2 dieser Arbeit).

Die Eltern sollen den Kindern gegenüber eine "hohe Erwartungshaltung hegen", "kindliche Selbständigkeit fördern" (nach Heckhausen, 1971, S. 104). Sie sollen außer Lob und Strafe zu spenden auch vorbildhaft in ihrer Tüchtigkeit sein. Aber neben den

soziokulturellen Unterschieden - die wohl darin bestehen, daß nicht alle Eltern aller gesellschaftlicher Gruppierungen gleich überzeugt von Tüchtigkeit sind - kommen auch Geschlechtsunterschiede ins Spiel:

"So wird im Jungen eine hohe Motivation dann am besten gefördert, wenn beide Eltern zwar in ihren hohen Anforderungen übereinstimmen aber in ihrem Erziehungsverhalten eine Art Arbeitsteilung vornehmen: Die Mutter besorgt das unmittelbare Erziehungsgeschäft, indem sie lobend und tadelnd eingreift, während der Vater sich weniger einmischt und sich statt dessen in wohlwollender Distanz als leistungstüchtiges Vorbild zum Nacheifern anbietet." (Rosen/D'Andrade 1959, in: Heckhausen, a.a.O.)

An diesem Zitat ist einiges bemerkenswert. Erstens, daß sich die Untersuchungen zur geschlechtsspezifischen Leistungsmotivation überwiegend auf männliche Wesen beziehen, und zweitens wird durch die Art der Darstellung des Erziehungsgeschäftes die familialen Muster festgeschrieben, die Mutter im Haus, der Vater im Beruf, die Mutter erledigt die Erziehung, der Vater bietet das distanzierte Vorbild. Hier ist immerhin zu fragen, in wiefern jemand als Vorbild wirken kann, der kaum anwesend ist. Aber die Verteilung zwischen Erziehungsarbeit auf die Mutter und Vorbildträgerposition auf den Vater schreibt auf jeden Fall eine spezifische Diskriminierung der Frauen ideologisch fort.

Wenn es mir auch zweifelhaft erscheint, wie Vorbilder wirken, so scheint das weitere Erziehungsinstrument von Lob und Tadel mir auch unter dem Aspekt der Handlungsadäquatheit fragwürdig. Wenn das hauptsächliche Kriterium für die Qualität einer

Tätigkeit die positive oder negative Beurteilung einer Autoritätsperson ist, wird eine Abhängigkeit von dieser erzeugt. Ich will hier nicht etwa gegen die Anwendung von Lob und Tadel, von verbaler Bestätigung polemisieren, sondern nur darauf hinweisen, daß, wenn dies zum wichtigsten und einzigsten Erziehungsmittel ernannt wird, eine Richtigkeit der Handlung, ein Erreichen eines Zieles gemessen am Handlungserfolg nicht mehr auftaucht. Als Beispiel möchte ich nennen, für das Kind ist nicht mehr sein gebauter Turm oder die Freude am Bauen ausschlaggebend, sondern das Lob der Mutter; für den Schüler ist die Zensur wichtiger als der Inhalt des Unterrichtsfaches. Und genau hier ist auch der Realitätskern der Leistungsmotivation. Sie wird zwar auch bei Unternehmern vermutet, jedoch nur in Form von Thesen (bei Mc Clelland und Heckhausen, nach Schorb, B., 1976, S. 22) ohne Verifizierung, aber überwiegend wird sie bei Schülern angenommen, da schulische Leistungen:

"in ihrer Qualität als abhängig von der Höhe der Leistungsmotivation gesehen"
(Schorb, B., a.a.O.)

werden. Eine exakte Definition noch eine empirische Verifikation der Leistungsmotivation kann nach Schorb nicht gegeben werden. Man kann nur vage sagen, daß sich die Leistungsmotivation auf Verhaltensweisen bezieht, die überwiegend in der Schule gefordert oder untersucht oder gefördert werden. Um dieses vage Konstrukt der Leistungsmotivation an Personen festzustellen, bedient man sich hauptsächlich - neben Wett-

spielsituationen - des TAT-Tests. Dieser hat zur theoretischen Grundannahme, Freuds Aussagen über die Phantasieübertragungen. An Hand von in Bildern dargestellten Situationen soll der Proband eine Geschichte erzählen, eine Interpretation der Situation liefern. Wissenschaftler haben vorher festgelegt, welche Aussagen zu den Bildern als hohe, mittlere oder niedrige Leistungsmotivation zu werten ist.

Schorb wendet gegen diese Vorgehensweise einiges ein, erstens es können sowohl realistische Verhaltensweisen des Probanden wie auch seine Wunschvorstellungen in das Bild hineinprojiziert werden, zweitens können Bilddarstellungen von Personengruppen unterschiedlicher Herkunft verschieden erfaßt werden, drittens die verbale Beschreibung der Bildinhalte ist je nach Bevölkerungsgruppe unterschiedlich. Das Raster der Deutungen aber ist eindeutig von Akademikern festgelegt (nach Schorb, B., a.a.O., S. 24).

Wir haben bei der Leistungsmotivation wieder das nun sattem bekannte Phänomen einer mangelhaften Definition einer oberflächlichen Operationalisierung und ein zweifelhaftes Erhebungsinstrument.

Schorb charakterisiert die impliziten Wertvorstellungen in dem Konstrukt der Leistungsmotivation folgendermaßen:

- | | |
|-----------------|---|
| "Individualität | (als Bedachtsein auf den eigenen Vorteil) |
| Konkurrieren | (als Intention und Fähigkeit andere zu übertreffen) |
| Selbständigkeit | (als Entwicklung eines eigenen Standpunktes in Konformität mit sozialdominanten Normen) |

Furchtlosigkeit (als Vertrautsein mit Leistungsanforderungen und Aggressivität gegenüber Konkurrenten)
Intelligenz (als Verbalisierungs- und Planungsfähigkeit)
(Schorb, a.a.O., S. 191)

Schorb klassifiziert diese Eigenschaften und Fähigkeiten als mittelschichtspezifisch. Ich möchte lieber sagen, daß sie die Ideale, die Handlungsmaximen, die anzustrebenden Fähigkeiten des liberalen Individuums sind, um als Einzelner gegen alle auf dem freien Markt konkurrieren zu können. Da bedarf es sowohl der Selbständigkeit, der Furchtlosigkeit, der Konkurrenzfähigkeit und der Intelligenz um seinen eigenen Vorteil zu erkennen, zu erreichen und zu wahren. Die Doppeldeutigkeit der Begriffe erfaßt Schorb für mich sehr einleuchtend in der Zufügung zum Begriff der Selbständigkeit, wenn er sagt, daß diese einen eigenen Standpunkt meine, der mit den sozialdominanten Normen konform gehe.

Dies wirkt auf den ersten Blick paradox, Selbständigkeit durch Konformität, ist jedoch wohl so zu verstehen, daß im Spektrum der normkonformen Standpunkte von dem Individuum der eine oder der andere mehr betont wird. Das ist dann seine persönliche Note, eine Spielerei die, auch bei dem stark formalisierten und inhaltlich konform gehenden großen Deutschaufsatz (dazu 2.3.2) positiv gewertet wird.

Das Konstrukt der Leistungsmotivation hat den Anschein einer neutralen Meßkategorie, die ein qualitatives Mehr oder Weniger erfaßt. Implizit geht aber die Wertung der Leistung als etwas, das nur im Vergleich mit anderem besteht und keinen in

der Handlung liegenden Eigenwert hat, mit ein. Die Motivation als Antrieb zum Handeln, beruht in diesem Konstrukt auf einer primär physiologischen Basis, deren menschliche Spezifik nicht beachtet wird. So kann auch das "Gelernte" an der Leistungsmotivation nicht in seiner historischen Spezifik erfaßt werden, die geforderten Eigenschaften und Fähigkeiten gerinnen zu ewigen Idealen, statt daß ihre Konformität mit gesellschaftlichen Normen zu diskutieren ist. Leistungsmotivation als Konstrukt ist der Schleier von einem Handeln, daß individuelle Konkurrenz als Agens von gesellschaftlichem Handeln ansieht. Für die Schule und ihre Bewertungsrituale erfaßt sie ein Stück der Realität.

2.3.3 Sprachkompetenz und Schulerfolg

Gut und richtig sprechen zu können erscheint als eine der wichtigsten Bedingungen für den Schulerfolg (siehe etwa b:e 1974, S. 15 ff). Die Bestimmung von diesem gut und richtig scheint durch die Dudengrammatik und die Lautung des Hochdeutschen (wie sie etwa von Rundfunksprechern gesprochen wird) gegeben zu sein. Beides aber sind Setzungen, historisch entstandene und immer wieder revidierte Übereinkünfte, die aber im Schulbereich zu einem mystifizierten Gesetz werden. Die Hauptfunktion der Sprache sich über Handlungen, Wissensbestände etc. gegenseitig zu verständigen, verschwindet häufig unter den unablässigen Korrekturen an Mitgliedern derjenigen Gruppen, die Dialekte, Jargons oder den falschen Code schlechthin sprechen. (In bayerischen Schulen vergeht wohl in der Unter- und Mittelstufe keine Deutschstunde, in welcher der Deutschlehrer nicht einigen seiner Schüler die Redewendung "dawo" austreiben will. Eine Floskel, die in keiner Weise die Verständigung- auch mit Preußen - erschwert, die aber im Hochdeutschen von gestrengen Sprachrichtern verboten wird). Der mündliche Ausdruck gerät in die Gefahr einer rigiden Formalisierung der Sprache und vermittelt in der Schule speziell das Gefühl der Überlegenheit des Hochdeutschen (dazu: Kochan, B., 1973).

Es soll und kann hier nicht etwa die Debatte über die unterschiedlichen Wertungen von Sprachstilen referiert werden, ich kann nur auf einige Aspekte eingehen. Einleuchtend ist die Bedeutung der Sprache für den schulischen Unterricht und die Beherrschung der Unterrichtssprache für den Schulerfolg. Bei der

geringen und immer weiter reduzierten Zahl von musischen und handwerklichen Fächern in unseren Schulen (von einem polytechnischen Unterricht mal ganz zu schweigen) sind der Deutsch-, Geschichts-, Biologie und Erdkundeunterricht ausschließlich bis überwiegend sprachlich, aber auch in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern wird sowohl die spezifische Fachsprache, der Beweis wie das Experiment, über die Muttersprache vermittelt. Auch das Erlernen der Fremdsprachen an unseren Schulen setzt auf der Basis einer hochdeutschen Grammatikkenntnis und eines hochdeutschen Wortschatzes ein. Dies macht einseitig, weshalb eine Reihe von Forschern, an deren Spitze Bernstein steht, unterschiedliches Sprachverhalten in gesellschaftlichen Gruppen zum Gegenstand ihrer Forschung gemacht haben. Sie hofften auf diesem Wege, das Geheimnis des unterschiedlichen Schulerfolgs zu enträtseln.

Am Beispiel Bernsteins, möchte ich noch einmal den Mittelschichtsbias der Forschung, die mangelhafte Definition der Begriffe aufzeigen und auf die schmale empirische Basis nur verweisen (dazu etwa Niepold 1973). Bernsteins Zentralpunkt, der immer wieder in der einschlägigen Literatur wiederholt ist, ist der qualitative Unterschied zwischen restringierten und elaborierten Code. Bernstein sieht die Problematik seines Ansatzes so:

"Eine der Schwierigkeiten dieses Ansatzes besteht darin, implizite Werturteile über den relativen Wert von Sprachsystemen und die Kulturen, die sie symbolisieren, zu vermeiden. Lassen Sie mich unverhohlen sagen, daß ein restringierter Code Zugang gewährt zu einem großen Potential von Bedeutung, von Eleganz, Feinheit und Mannigfaltigkeit kultureller Formen, Zugang zu einer einzigar-

tigen Ästhetik, deren Verankerungen in verdichteten Symbolen die Weise der Vorstellung beeinflussen kann. Doch in komplexen hoch-industrialisierten Gesellschaften kann seine andersartige zentrierte Erfahrung abgewertet und in den Schulen herabgesetzt werden; bestenfalls wird der Code als für pädagogische Bemühungen irrelevant betrachtet, denn die Schulen sind auf den elaborierten Code und seinem System sozialer Beziehungen begründet. Obschon ein elaborierter Code nicht ein spezifisches Wertsystem nach sich zieht, durchdringt das Wertsystem der Mittelschicht selbst das Gewebe des frühen Lebenszusammenhangs." (Bernstein 1974, S. 276)

Um eine implizite Wertung zu vermeiden, lobt Bernstein erst einmal den restringierten Code in den höchsten Tönen. Dabei kann einem allerdings einiges erstaunlich erscheinen. Seine Untersuchungen beziehen sich auf das Sprachverhalten von Industriearbeitern in England. Ihre Sprachfähigkeit unterscheidet sich wohl nicht allzu sehr von der deutscher Arbeiter, was auch immer angenommen wird. Wenn ich aber deutsche Arbeiter sprechen höre, so klingen mir Vokabeln wie "Eleganz, Feinheit, einzigartige Ästhetik" eigenartig im Ohr. Diese Worte kommen aus der schöngeistigen Rhetorik und bezeichnen für mich nicht die Fähigkeit, Realität knapp, plastisch und adäquat zu erfassen. (Pahlo 1970, S. 143 ff) Bernsteins Lob des restringierten Codes hat den Geruch einer falschen Ehrenrettung, da er ihm artifizielle literarische Figuren (verdichtete Symbole, Mannigfaltigkeit) unterstellt anstatt ihn an seiner Realitätserfassungsmöglichkeit zu messen. Aber nach dem Lob bringt Bernstein nun die einschneidende Wendung. Der restringierte Code hat nach Bernstein eine "andersartige Erfahrung" als es für komplexe industrialisierte Gesellschaften günstig ist. Abgesehen einmal von der eigenartigen Annahme, dass der Code eine Erfahrung hat

und nicht die Sprache Erfahrung ausdrückt, macht Bernstein hier ja nicht einen kulturanthropologischen Vergleich zwischen unterschiedlichen Gesellschaften und unterschiedlichen Sprachen, sondern er untersucht das Sprachverhalten von zwei Pauschalgruppen der gleichen Gesellschaft. Diese Gruppe nun, die den restringierten Code spricht, wird als Unterschicht bezeichnet. Auch bei Bernstein wie bei den anderen Forschern ist es unklar, wer genau darunter zu fassen ist, auf jeden Fall gehören die Industriearbeiter und Handwerker dazu. Diese Gruppe also, welche die Produkte herstellen, den gesellschaftlichen Arbeitsprozeß tragen, unterstellt Bernstein eine für diese Gesellschaft nicht richtig zentrierte Erfahrung, so daß sie in ihrer Sprache zwar poetische aber nur Randerfahrungen unserer Gesellschaft ausdrücken können.

Zu dieser indirekten Abwertung der Arbeiterklasse gehört auch, daß in Bernsteins Gesellschaftskonstruktion die herrschende Klasse nicht auftaucht. Außerdem bemerkt Rosen (a.a.O.) in seiner Bernsteinkritik, daß Bernstein als Hauptagent von Sprachvermittlung die Familie ansieht und so den Einfluß der Massenmedien wie der von der Arbeiterklasse geschaffenen Organisationen übersieht. Der Familiarismus, der ja allgemein in der schichtspezifischen Sozialisationsforschung vorherrscht (siehe 2.2.3) bedeutet eine Einengung der Forschung und entwirft für die Situation des Arbeiterkindes ein sowohl stereotypes wie unfreundliches Bild. Rosen charakterisiert dieses für Bernstein folgendermaßen:

"Thus the working - class child, marooned in the family with his authoritarian father and

statusoriented mother, appears by omission to be denied for ever acces to an elaborated code and its benfits." (Rosen 1974, S. 7)

Diese düstere Schilderung des Familienmilieus in Unterschichtskreisen erfreut sich auch in der BRD großer Beliebtheit (etwa bei Cäsar 1974). Dagegen steht dann der Glaube, daß die Mittelschichtsfamilie eben besser sei, ein besseres Sprachvermögen vermittle und daher ihre Kinder besser für die Schule ausrüste. Was ist nun dies besondere, bessere, günstigere für den Schulerfolg? Bernstein elaborierter Code gewährt Zugang zu "Alternativen Realitäten" (Bernstein 1974, S. 276) zu "universalen Bedeutungen" (Bernstein, a.a.O., S. 286), erleichtert es schulisches Wissen aufzunehmen, welches

"über den gesunden Menschenverstand hinausgeht (uncommonsense knowledge), das heißt, gesellschaftlich anerkanntes Wissen (public knowledge), das in verschiedenen "Metasprachen" formuliert ist." (Bernstein, a.a.O., S. 287)

Der elaborierte Code ist nach Bernstein ein höchst komplexes Sprachgebäude, daß alle grammatikalischen und lexikalischen Feinheiten ausschöpft. Ein solches Sprachvermögen nun aber der großen Gruppe der Mittelschichtsangehörigen zuzusprechen, ist schlechthin unmöglich, so gebrauchen die große Zahl der kaufmännischen Angestellten sowohl mündlich wie schriftlich überwiegend präfabrizierte Floskeln (Rosen, a.a.O., S. 11). Aber auch im Schulunterricht wird nicht eine lebendige Variabilität der Sprache gefördert und eine Reichhaltigkeit der Bedeutungen gefordert, sondern es wird eine formale Sprachschulung betrieben. Im Mündlichen mag dafür etwas als Beispiel die ständige

Lehreraufforderung an den Schüler stehen: "Antworte im vollständigen Satz." Diese Forderung läuft dem Gebrauch der Umgangssprache, sei sie elaboriert oder restringiert, entgegen und sie trägt in keiner Beziehung zur Erweiterung gesellschaftlich anerkanntem Wissen bei. So sagt Wünsche:

"Der vollständige Satz, das ist die Unterwerfungszeremonie, die zusätzlich verlangt wird. (...) Weniger klar ist manchem, wie durch den fortwährenden Gebrauch vollständiger Sätze im Gespräch der Zusammenhang zwischen Sprache und Handeln unauffindbar gemacht wird und dadurch auf die Dauer sogar zerstört wird. Der Schüler muß dann alle Kraft aufwenden, zu dem, was er eigentlich zu sagen hat, eine passende Satzaussage, eine Satzergänzung, eine Nebensatzkonstruktion abzuliefern." (Wünsche 1972, S. 19/20)

Neben der Betonung des formalen Sprachbaus ist das Unterrichtsgespräch auch noch durch die pervertierte Form der Frage gekennzeichnet. Während im alltäglichen Umgang, sei er öffentlich oder privat, die Frage dazu dient einen unbekannten Sachverhalt zu eruieren, dient in der Schule die Frage dem Lehrer dazu, ihm wohlbekanntes Wissen aus den Schülern herauszuholen. Maas/Wunderlich rechnen solche Abfragesituationen nicht zu den Fragehandlungen sondern meinen, daß solche Form des Fragens eine autoritäre Situation voraussetzt und "pervertierte Handlungen", wie Befehle es sind, entsprechen (Maas/Wunderlich 1972, S. 214).

Zu der autoritären, asymmetrischen und formalisierten Kommunikation im Unterricht, bei dem zum überwiegenden Teil der Lehrer spricht (Tausch/Tausch 1968), gesellt sich das Training im

schriftlichen Ausdruck. Auch hier wird wieder in erster Linie das Formale geübt. Ein Aufsatz wird unter anderem nach der Klarheit seines Aufbaus gewertet, also wird ein unumstößliches Schemata eingeübt, Einleitung, Hauptteil 1 mit Zusammenfassung, Hauptteil 2 mit Zusammenfassung und Schluß. Wenn der Gedankengang sich dieser Formel nicht unterwirft, so ist dies für die Zensurengebung negativ. Genauso zwanghaft wird der Umgang mit Wörtern geübt. Eine Wiederholung des gleichen Ausdrucks ist verpönt, wird als Ausdrucksfehler bemängelt, so daß der Schüler angehalten wird, in dem Nähkästchen seines Wortschatzes zu kramen, um alternative Ausdrücke zu finden. Dabei kann ihm sowohl der Gedankengang verloren gehen, wie auch sein Stil immer künstlicher und gestelzter werden kann.

Zu der expliziten formalen Anpassung der Sprache - besonders hervorstechend im Deutschunterricht - kommt dann speziell im großen deutschen Aufsatz die implizite inhaltliche Anpassung. Während Aufbau und Wortwahl nach den oben genannten Kriterien beurteilbar sind, gibt es für den "Inhalt", für die "Logik der Darstellung", für "den Gehalt", keine Richtlinien außer dem Geschmack des Lehrers, so kann es auch nicht verwundern, wenn immer wieder festgestellt wird, daß deutsche Aufsätze je nach Lehrerpersönlichkeit höchst unterschiedlich bewertet werden (dazu die letzte Veröffentlichung Schröter, G. 1977 Altmann (1977) stellt zu der Gerechtigkeit in Bezug auf die Notengebung sowohl für die schriftliche wie mündliche Note fest:

"Die unumstrittene gerechte Zensur ist nicht in Sicht." (Altmann 1977, S. 16)

Die Bedeutung der Deutschnote aber, bei der die schriftlichen Zensuren 2/3 der Gesamtnote stellen, zeigt eindeutig die hohe Bewertung des "richtigen Sprachgebrauchs", jede andere ungenügende Note kann mit einer guten Note ausgeglichen werden, nur im Falle des Faches Deutsch ist dies nicht möglich. Die Fragwürdigkeit des in der Schule geforderten Sprachstils, der nicht mit dem ideellen Konstrukt von Bernsteins elaborierten Code gleichzusetzen ist, und die Fragwürdigkeit der Zensurengebung zeigt, daß eine Sprachkompetenz in der Schule geübt wird, die Huber in seinem Aufsatz "Die elaborierten Knechte des restringsierten Tyrannen" folgendermaßen charakterisiert:

"Wir haben also die einseitige Anpassung der Einzelnen an die Erfordernisse des Systemganzen, welches unangetastet bleibt und als 'Spielfeld' fest vorausgesetzt ist. M.a.W. wir haben die Unterordnung der 'Spieler' unter das 'Spielfeld', und wir werden sehen, daß die Regelgebung des Spiels mehr den 'Sachzwängen' des Spielfeldes folgt als den individuellen Absichten der Spieler. Auch so läßt sich der Tatbestand der Entfremdung erläutern." (Huber, J. 1975, S. 285)

(Zum Thema Sprachspiegel siehe Beliah 1974)

Mündliche und schriftliche Kommunikation verliert in der Schule über weite Teile den Hauptaspekt der Verständigung, der Diskussion von Problemen und wird zu einem formalen Spiel, das auf inhaltliche Anpassung zielt und im Konkurrenzkampf der Klassengemeinschaft oft zu leerem Geschwätz gerinnt. Offensichtlich ist die Bereitschaft Sprache von Bedeutung und Handlungsanleitungen zu entleeren in einzelnen Gruppen unterschiedlich groß (dazu auch Labosv 1971, Dahle, W. 1970).

2.3.4 Zusammenfassung

Die Untersuchungen zur Intelligenz, Sprachkompetenz und Leistungsmotivation sollen die Voraussetzung und die Entwicklungen von Schulleistungen erklären. Auch letzteres nennt Schiefele/Prell ein Konstrukt, so daß drei Konstrukte ein viertes erklären.

Trotz der Entfernung vom alltagspraktischen Handeln wird aber durch die Variablen implizit ein alltägliches Phänomen erfaßt. Die Regeln bei der Erhebung zielen auf Anpassung an Vorgegebenes; sie entsprechen dem Lernritual der Schule. Schnelligkeit bei der Beantwortung von Fragen wird sowohl beim Intelligenztest wie in der schulischen Abfragesituation positiv bewertet. Die Meinung des Prüfers, Lehrers, Testers zu erraten, zu ahnen, was er als richtig ansieht, ist sowohl für die Tests wie für Aufsätze und andere Äußerungen in der Schule von großer Wichtigkeit. Es wird so ein Maß von Einfühlung (Empathie) in die Autoritätspersonen gemessen, da in der Tendenz die Meinungen der anderen über die eigenen Erfahrungen zu stellen ist.

Im Konstrukt der Leistungsmotivation wird die Loslösung des Inhalts vom Lernprozeß bis zum Höhepunkt getrieben, da sie nur eine unspezifische Aktivität faßt, die je nach Situation sich auf diesen oder jenen Gegenstand richtet (dazu auch: Krapp A./Prell 1975, Hoff 1975, Pawlik 1976).

Durch diese Variablen wird ein Bild von schulischen Sozialisations-Lernprozessen gezeichnet, das die Einübung von individuellem Konkurrenzverhalten und schneller, sinnentleerter Reproduktion von Wissen darstellt. Alle sozialen Prozesse, die ne-

ben dem individualistischen Konkurrenzstreben laufen (dazu Ulich, D. 1975) werden ausgeklammert, wie auch die Frage nach der Wichtigkeit der jeweiligen Unterrichtsstoffe.

2.4 Theorie und Empirie der schichtspezifischen Sozialisationsforschung als Legitimation von Ungleichheit

Schichtspezifische Sozialisationsforschung will das Phänomen der sozialen Vererbung von Positionen in unserer Gesellschaft erklären.

Als grundlegende Annahme geht in die Forschung die Theorie des privat-autonomen Individuums ein. Die Menge der Individuen, die sich über den Markt durch Waren aufeinander beziehen, ist die Gesellschaft. Das Marktgeschehen unterstellt als erstes eine Gleichheit, in dem jeder Käufer und Verkäufer ist. Da aber augenscheinlich die Kaufkraft der einzelnen unterschiedlich ist, wird als zweiter Schritt eine Knappheit der begehrten Dinge angenommen (z. B. Positionen wie Generaldirektorenposten oder Kaviar und Diamanten). Um diese knappen Mittel erbrennt ein Wettkampf, in dem der Tüchtigste gewinnt. Dies ist die dritte Annahme, daß persönliche Tüchtigkeit (z. B. Fleiß, Intelligenz, Leistungsmotivation) darüber entscheidet, welchen Platz sich ein Individuum in der gesellschaftlichen Hierarchie erobert. Die vierte Annahme von der ewigen hierarchischen Gesellschaftsstruktur läßt Ungleichheit als grundsätzlich unaufhebbar erscheinen, aber die Annahme über die persönliche Tüchtigkeit läßt jedes einzelne Individuum hoffen, einen besonders guten Platz in der Gesellschaft zu erreichen oder es muß einsehen, daß ein minderwertiger Platz dem eigenen Versagen und nicht einer bestimmten Gesellschaftsform zuzuschreiben ist.

Da aber die Annahme von der nur individuell begründeten Tüch-

keit der Offensichtlichkeit von unterschiedlichen Einfluß auf gesellschaftliche Prozesse einzelner Gruppen widerspricht, sollten Gründe gefunden werden, die dies als berechtigt erscheinen lassen. Die schichtspezifische Sozialisationsforschung lieferte einen Beitrag dazu. Um den Diskussionen über die Bedeutung des Besitzes von Produktionsmitteln für die Einordnung in die Schichtpyramide von vornherein zu entgehen, beschränkt sich die Forschung auf die Untersuchungen der Sozialisation von Unterschicht und Mittelschicht. Mit dem Argument, daß die Oberschicht zu gering ist, um empirisch untersucht zu werden, bestätigen sie zwar die geringe Zahl der Kapitalbesitzenden nicht aber ihre gesellschaftliche Bedeutung. Während Marx immer wieder die dichotomische Kontruktion von zwei Klassen als Verkürzung der vielfältigen Realität vorgeworfen wurde und wird, fühlen sich die Designer von empirischer Sozialisationsforschung sehr wohl bei der Dichotomie von Mittelschicht und Unterschicht. Während die Schichtungs-forschung allgemein verschiedene Merkmale benützt die Ungleichheit aufzeigen sollen, wendet sich die schichtspezifische Sozialisationsforschung überwiegend dem Merkmal Bildung, d. h. Schulbildung, zu. Das differenzierende Merkmal für Erfolg oder Mißerfolg wird so als Schulabschlüsse und Examina definiert. Hierin besteht nämlich zwischen Mittel- und Unterschicht ein Unterschied. Finanzielle Angleichung findet in großen Teilen der Arbeiter, Angestellten und Beamten statt. Die Angst vor der Angleichung als Angst vor dem Abstieg, läßt den "Mittelstand" gern glauben, daß das, was er hat, längere Schulzeit, das einzige und wichtigste Kriterium für soziale Positionen ist.

Die schichtspezifische Sozialisationsforschung will zwar versuchen, wie diese soziale Bildungsvererbung zustande kommt (und oft wie etwa bei Bernstein aus idealistischem Demokratieverständnis heraus), aber sie definiert ihre Beobachtungen der unterschiedlichen Erziehungsmaßnahmen mit großer Voreingenommenheit für die Maßnahmen ihrer Gruppe. Da die Arbeiterkinder nur die Hauptschule besuchen, müssen ja die Erziehungsmaßnahmen in dieser Gruppe schlechter, defizitär oder auf jeden Fall - nach Bernstein - nicht für unsere hochkomplexe Gesellschaft geeignet sein. Diese Voreingenommenheit war, obwohl sie voll in die Fragebogenkonstruktionen eingegangen ist, empirisch nicht zu belegen. Dies kann aus zwei Gründen geschehen sein: entweder wußten auch die Unterschichtseltern welche Antworten die Befrager hören wollten oder das Erziehungsverhalten unterscheidet sich tatsächlich nicht so gewaltig. Allerdings hatte bis vor zwei Jahren die minimale statistische Unterschiedlichkeit der Ergebnisse eine überwältigende Presse; in jedem Buch über schichtspezifische Sozialisation wurde der Katalog der schichtspezifischen Vorurteile referiert. Da dies durch die Reanalyse der Untersuchungen nicht mehr möglich ist, müssen jetzt andere Methoden die Bildungsunterschiede zwischen den Schichten erklären. Der eine Weg ist der Rückfall in einen Biologismus. Intelligenz wird als vererbt angesehen und schlechteres Erbgut ist in den unteren Schichten zu finden. Diese biologisch deterministischen Anschauungen trägt mittelalterliches Erbe in sich, war damals der Stand Gott gegeben, so ist er heute Gen-bestimmt. Die etwas weniger konservativen Forscher fordern dagegen neue und mehr Variablen: Situationsbeschreibungen, Langzeitstudien und

Einzelfallanalysen. Wiederum aber bleibt die Annahme, daß Bildung das diskriminierende Merkmal für Ungleichheit ist, und das die Genese dieser Fähigkeit Bildung oder die Unfähigkeit sie zu erwerben dort untersucht wird, wo das einzelne Individuum gebildet wird, wo es heranwächst, in der Familie. Die Annahme, daß bestimmtes elterliches Erziehungsverhalten gute oder schlechte Schulleistungen bedingt, verkürzt die in der Kindheit ablaufenden Beziehungen auf die Eltern-Kind-Beziehung, die zeitlich überwiegend eine Mutter-Kind-Beziehung ist. Das Nichtbeachten des Umgangs des Kindes mit anderen Erwachsenen und Kindern auf dem Spielplatz, in anderen Familien oder gar im Kindergarten, ist nicht nur eine Reduktion von Realität, sondern bedeutet auch die implizite Wertung, daß die Kleinfamilie die fast ausschließliche primäre Sozialisationsinstanz ist. Die Annahme, daß die für das Individuum grundlegende Erziehung in dem privaten Eckchen der Familie geleistet wird, macht es möglich, jedes Versagen in der Erziehung diesen Privaterziehern anzulasten. Was in einem klinischen Fall berechtigt ist, Erziehenden ihr individuelles Fehlverhalten aufzuzeigen, wird in der schichtspezifischen Sozialisationsforschung mit einer großen Gruppe - in etwa der Hälfte der Bevölkerung - gemacht. Ob Unterschichtseltern sich durch die schlechte Meinung der Sozialisationsforscher sehr getroffen fühlen, kann ich nicht beurteilen, jedoch fühlen sich Mittelschichts-Angehörige durch die gute Meinung der Forscher über ihre Erziehungsmethoden bestätigt.

Da Frauen der Mittelschicht, die als Erziehungs- und Hausarbeiterinnen im familialen Bereich tätig sind, ihre Selbstwert-

gefühl auf den schulischen Erfolg ihrer Kinder aufbauen, sind sie bereit viel Kraft und Energie zu verausgaben, um ihren Kindern den Bildungsvorsprung ihrer Schicht zu sichern oder noch zu verbessern. Für die schulischen Lernprozesse wird diese Arbeit der Mütter als selbstverständlich vorausgesetzt. Sie haben die Hausaufgaben zu überwachen, schulisches Wissen abzufragen oder gar noch einmal zu erklären. Sie sollen, wenn das Kind in der Schule durch sein Verhalten stört, zu Hause strafend oder ermahmend eingreifen (das ist ja wohl der Sinn von Benachrichtigungen an die Eltern, von Verweisen). Sie sollen aber auch den Leistungsstreß und die Angst vor schlechten Zensuren mildern. So gehen die Aufrufe vor der Zeugnisverteilung in den Zeitungen an die Eltern, sie sollen Flucht- und Selbstmordversuche der Schüler wegen schlechter Zensuren verhindern. Nicht also der Verursacher solcher Erscheinungen, die Schule mit Selektionsdruck und praxisferner Wissensvermittlung, mit zu großen Klassen und zu wenig Lehrern soll geändert werden, sondern die Eltern oder wieder hauptsächlich die Mutter soll die Schäden der staatlichen Einrichtung Schule in Grenzen halten.

Kinder, die diese Aufrüstung für die Schule nicht bekommen, werden von Lehrern oft als faul, uninteressiert und schwierig eingestuft.

In der Unterschicht können Mütter und auch die Väter diese Ausrichtung auf die Schule nur in geringem Maße leisten. Die Mütter sind oft berufstätig, d. h. Doppelbelastung durch die Haus- und Erziehungsarbeit und den Beruf. Von ihnen Ruhe und Geduld bei der Hausaufgabenüberwachung zu verlangen, verständ-

volles Eingehen auf die Kümmernisse des Kindes ist bei ihrer Belastung der purste Zynismus. Dazu kommt, daß sie selber wahrscheinlich nicht allzu positive Lernerfahrungen hatten und ihr Mangel an Enthusiasmus gekoppelt mit Erschöpfung kaum anregend und ermutigend auf die Kinder wirken kann.

Die Einübung bestimmter Verhaltensweisen in der Schule, internalisierte Anpassung an Formales und Inhaltliches, wird offensichtlich von den Kindern eher geleistet, die durch die Hilfe ihrer Mütter noch einen Rest von Freude am Lernen sich bewahren können, die bei Schwierigkeiten mit der Schule von ihren Müttern emotional wieder aufgerichtet werden. Die für Kost und Logis geleistete psychische und physische Reproduktion und Produktion der im Haus arbeitenden Frauen ermöglicht das scheinhafte Unterscheidungsmerkmal der Bildung. Abgesehen von der Stigmatisierung alles nicht "Hochsprachlichen" sind schulische Anforderungen an alle gleich, nur die private Voraussetzung sind ungleich.

Die Versuche einen Ausgleich dieser privaten Unterschiede mit Hilfe von kompensatorischer Erziehung waren kurz, unsystematisch und sind schnell abgebrochen, denn weder die Oberschicht hat ein Interesse an der Aufgabe des diskriminierenden Merkmals Bildung noch möchte die Mittelschicht dieses Unterscheidungsmerkmal von der unteren Schicht verlieren.

3. Definition und Inhalt des Begriffes Sozialisation

"Denn eben wo Begriffe fehlen
da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein
Mit Worten läßt sich trefflich streiten,
mit Worten ein System bestreiten,
an Worte läßt sich trefflich glauben.
Von einem Wort läßt sich kein Jota rauben."
(Goethe, W.v., Faust I)

3.0 Vorbemerkung

Unter zwei wurde das Gesellschaftsbild, das der schichtspezifischen Sozialisationsforschung zugrunde liegt, analysiert, und die empirischen Befunde der Forschung referiert sowie deren implizite Ausrichtung untersucht. Was aber unter Sozialisation zu verstehen ist, blieb noch weitgehend ungeklärt. Da dieses Wort aber zum Modewort der Sozialwissenschaften geworden ist, ist es unmöglich die Gesamtheit der Bedeutungsvarianten darzustellen. Ich habe mich, um wenigstens einige Annahmen herauszuarbeiten, zu folgendem Vorgehen entschlossen. Unter 3.1 stelle ich am Beispiel von drei kürzeren Aufsätzen (Geulen 1973, Hurtellmann 1976 und D. Ulich 1976), die sich mit dem Begriff der Sozialisation beschäftigen, Problemstellungen und Implikationen dar, wie sie heute in der liberalen Richtung der Sozialisationsforschung diskutiert werden. Exemplarisch möchte ich auch an diesen Beispielen zeigen, wie diese Folgerungen dargeboten werden und welche logischen Schwierigkeiten entstehen, wenn die latente Grundannahme eines Auseinanderfallens von Gesellschaft und Individuum nicht expliziert oder aufgegeben wird. Unter 3.2 versuche ich inhaltlich eine Bestimmung des Begriffes Sozialisation aufzubauen unter den Bedingungen der Gesellschaftlichkeit. Ich stütze mich hier auf Theoretiker der marxistischen Richtung (Holzkamp Osterkamp, Großkurt/Volpert, Ottomeyer, Seve). Da ich hier meinen eigenen Standpunkt beziehe, sind die Zitate als Zeichen zu sehen, durch welche Autoren ich zu den Gedanken angeregt wurde. Sie bedeuten aber nicht, daß alle Aussagen der erwähnten Autoren für mich als unhinterfragbare Wahrheit erscheinen.

3.1 Einige Bestimmungen des Begriffes Sozialisation

"Der Begriff allein konstituiert weder einen spezifischen Gegenstand noch eine spezifische Theorie." (Hurrelmann 1976, S.16; Ulich in: Hurrelmann 1976, S.66)

3.1.1 Darstellung und Analyse von: Geulen D., Thesen zur Metatheorie der Sozialisation (1973)

"Meine erste These ist, daß gegenwärtig dem Ziel einer allgemeinen Sozialisationstheorie nicht allein durch weiteres Ergebnisse-sammeln und -kompilieren, sondern in erster Linie durch reflektierende und synthetisierende Arbeit auf der theoretischen Ebene selber näherzukommen ist." (Geulen, in: Walter 1973, S.85/86)

Auf dem Hintergrund der dürftigen empirischen Ergebnisse der Sozialisationsforschung ist die Suche nach einer Theorie verständlich. Geulen stellt fest, daß der Begriff der Sozialisation zum Teil recht eng definiert wird und Begriffen wie "Entwicklung, Sozialisierung, Enkulturation, Personalisierung" (a.a.O.) gegenübergestellt wird. Er möchte aber eine Einengung des Begriffes vermeiden, um nicht nur einzelne psychologische Vorgänge oder nur bestimmte Abläufe in bestimmten Institutionen oder nur Persönlichkeitsmerkmale zu umreißen. Er schlägt vor, Sozialisation

"als Oberbegriff für alle Einzelaspekte zu verwenden. Sozialisation wäre dann zu verstehen als Prozeß der Persönlichkeitsgenese in Abhängigkeit von der Umwelt, die, wie wir annehmen stets historisch-gesellschaftlich vermittelt ist." (Geulen 1973, S.87, These 2)

Geulen will also in dem Begriff der Sozialisation die Genese der Persönlichkeit fassen, sowohl in Bezug auf intendierte wie auf nicht intendierte Einflüsse. Die Abhängigkeit von der Umwelt wird festgesetzt, während die historische Gesellschaftlichkeit der Umwelt für Geulen noch in den Bereich der Annahme gehört.

Bei diesem weiten Begriff hofft er "unmittelbaren ideologischen Implikationen eines zu engen Sozialisationsbegriffes" zu entgehen. Er will nicht nur "fragmentarische Einzelaspekte" sammeln oder Sozialisation nur als etwa "Akzidentelles oder Peripheres" begreifen, nein, er will die Bedingung für das Ganze, und so erinnert er daran,

"daß das ganze menschliche Subjekt als durch Sozialisation vermittelt anzusehen ist." (Geulen, a.a.O., S.88)

Um dieses "Ganze" zu erfassen, wendet er sich jetzt einem Kausalmodell zu. Um eine Kette von Ursache und Folge - Ursache - Folge in der Sozialisation aufzuzeigen, bringt er das beliebte Beispiel Arbeitsplatzerfahrung - Erziehungsverhalten der Eltern - Persönlichkeitsmerkmale des Kindes. Wie wenig valide im empirischen Sinne diese Annahme ist, habe ich unter 2.2 referiert. Interessant ist hier nur, daß eine Spekulation durch eine scheinhafte empirische Legitimierung zur Grundlage einer Theorie gemacht wird. Weitere Kausalketten möchte er auch für die Sozialisation in anderen Institutionen (Schule) auffinden. Dies mündet dann in der Feststellung (These 3):

"daß nämlich die Sozialisationstheorie notwendig in eine Theorie gesellschaftlicher Prozesse

übergeht, ja... notwendig Bestandteil einer Gesellschaftstheorie ist. (Geulen, a.a.O., S.89)

Hier zeigt sich nun ein Gedankenweg des Forschers Geulen, aufmerksam geworden durch die Ergebnisse der Sozialisationsforschung, einer Fachrichtung der Gesellschaftswissenschaften, stößt er auf die Tatsache der Gesellschaft, die er nun reflektieren möchte. Die Grundannahme der Forschungsrichtung, daß es Gesellschaft gibt, wird so unter der Hand zu etwas aus ihren Ergebnissen abgeleitetem.

Um das Gebiet der Sozialisationsforschung mit Gesellschaftstheorie zusammenzubringen, fordert Geulen 1. eine Zusammenarbeit von allen Sozialisationsforschern ("Etwa Psychologen oder Erziehungswissenschaftlern"), 2. soll die Gesellschaftstheorie "Begriffe für solche konkreten Momente der gesellschaftlichen Wirklichkeit aufnehmen ..., die für die Sozialisationsprozesse tatsächlich relevant sind." (Geulen, S.89)

Und 3. soll die Sozialisationstheorie das Getrenntgeforschte vereinen, die Gesellschaftstheorie auffüllen und Erkenntnisse aus anderen Forschungen integrieren. Da aber dies nicht jeder Forscher leisten kann, darf er sich auch nur mit einigen "spezifischen Problemen", "mit der Feinstruktur" beschäftigen oder gar sich dem "Hauptproblem" zuwenden, das

"zweifellos in der zureichenden Erklärung des Zusammenhanges zwischen bestimmten äußeren Ereignissen und der Genese relativ langandauernder psychischer Dispositionen" (Geulen, a.a.O., S.90)

liegt.

Geulen unterscheidet hier vier kategoriale Modelle,

"die sich unter anderem durch den Beitrag des zu sozialisierenden Subjekts selbst unterscheiden." (S.90)

Im ersten Modell wird Sozialisation betrachtet als

"Eintrichtern von Inhalten in ein vorher leeres Gefäß" (a.a.O.)

Das zweite Modell sieht Geulen besonders bei Piaget, er

"sieht den Umwelteinfluß vermittelt durch subjektive Assimilation, die abhängig ist von den bereits vorhandenen Schemata kognitiver Verarbeitung." (a.a.O.)

Ein drittes mögliches Modell könnte nach Geulen sein,

"daß die Umwelteinflüsse nur die Funktion von Auslösern haben, die bereits latent angelegte Strukturen aktualisieren und konkretisieren." (a.a.O.)

Ein viertes Modell könnte die Aussage machen, daß in der Sozialisation,

"einzelne psychische Momente, die sich zunächst autonom entwickeln, selektiv bekräftigt"

werden oder als fünfte Möglichkeit

"immer nur unterdrückt werden." (Geulen, a.a.O.)

Modell 1 ist die alt-ehrwürdige Tabula-Rasa Theorie, während die restlichen vier von etwas im Individuum Vorgegebenem ausgehen, seien dies nun Piagets anfängliche Schemata oder latente Strukturen oder psychische Samenkörner, die sich entwickeln können oder untergehen. Was aber dieses, dem Individuum innewohnende, als Substanz ist, bleibt offen. Denn Geulen wendet

sich jetzt dem nächsten Problem zu. Seine vierte These lautet:

"Eine Sozialisationstheorie (muß, I.B.) auch die Anlage bzw. Reifungsfaktoren aufnehmen und in ihrem empirischen Zusammenhang mit den Umweltfaktoren klären." (Geulen, a.a.O., S.91)

Nachdem er diese Forderung artikuliert hat, wendet sich Geulen den unterschiedlichen Erklärungsmodellen noch einmal zu.

So kann nach Geulen der Zusammenhang zwischen liebesorientierter Erziehungspraxis und konformen Verhalten je nach Theorie unterschiedlich gedeutet werden. Für den Lerntheoretiker handelt es sich um einen Strafvermeidungsresponse, nach der Freud'schen Theorie wäre es eine anaklitische Identifizierung, nach Kollberg käme das Verhaltensergebnis durch moralische Orientierungen auf der Grundlage von kognitiven Strukturen zustande, während M.L. Hoffmann vermutet, daß das Induzieren von subjektiver Einsicht beim Kind der entscheidende Faktor für Handlungen ist. Unterschiedliche Interpretation von Verhaltensursachen zeigt das theoretische Dilemma der Sozialwissenschaften. Es ist logisch unmöglich,

gegensätzliche Ursachen für ein Ergebnis anzunehmen. Keup/Kraiker (1977) stellen dar, daß z.B. in den theoretischen Grundannahmen von Verhaltenstherapie und psychoanalytisch-orientierter Therapie unterschiedliche Tatbestände erfaßt werden, denn in diesen Theorien wird nur jeweils ein Teilaspekt von Verhalten gefaßt. Geulen dagegen löst das Problem der unterschiedlichen Interpretation mit einem gewagten Sprung in die Subjektivität:

"Es braucht nur daran erinnert zu werden, daß etwa äußerlich gleiches, normkonformes Verhalten auf völlig verschiedenen subjektiven Gründen und Motiven - z.B. äußerem Zwang, Angst vor Sanktionen, Verinnerlichung im Gewissen, Habitualisierung, Einsicht - beruhen kann." (Geulen, a.a.O., S.92)

So spiegeln also nach Geulen die unterschiedlichen Interpretationsraster der Wissenschaftler subjektiv unterschiedliche Motive wieder (und nicht etwa Teilaspekte von Verhalten oder Handeln). So fordert er als Konsequenz in der fünften These

"daß in einer Sozialisationstheorie als Ergebnis von Sozialisationsprozessen weniger die beobachtbaren äußeren Verhaltensweisen anzusetzen sind, sondern die subjektiven psychischen Strukturen und Vorgänge." (Geulen, a.a.O., S.93)

Der Schwierigkeit in das Innere des Subjektes zu schauen, sozusagen die "Black Box" zu knacken, will er durch die hermeneutische Methode lösen.

"Wenn der Gegenstand der Sozialisationstheorie als Genese des menschlichen Subjekts bestimmt wird, so enthält die Theorie notwendig ein hermeneutisches Moment; sie basiert dann wesentlich - wenn auch nicht ausschließlich - auf Verstehen und muß dieser Tatsache in ihrem Selbstverständnis Rechnung tragen." (6. These, Geulen, a.a.O.)

Zuerst war ich etwas erstaunt, daß Geulen feststellen muß, daß die von ihm angestrebte wissenschaftliche Theorie etwas mit Verstehen zu tun hat, da dies doch eigentlich das Grundanliegen von Wissenschaft schlechthin ist. Doch es geht hier um eine besondere Art von Verstehen. Das hermeneutische Moment definiert sich für Geulen durch die Frage nach der Herkunft seiner Begrifflichkeit und diese kommt aus dem "eigenen sub-

jektiven Vorverständnis", es gibt für ihn "keinen objektiv eindeutig definierten Stimulus, sondern immer schon subjektiv interpretierte Realität." (Geulen, a.a.O.) Zu den subjektiven Gründen der Einzelwesen für normkonformes Verhalten (These 5) kommt jetzt die subjektiv interpretierte Realität und als drittes das Forschersubjekt, das die Elemente seines kategorialen Apparats "ausschließlich (aus seinem, I.B.) subjektiven Verständnis" (S.94) entnimmt. Zwar fordert Geulen, daß der Forscher sich seines Vorverständnisses und den implizierten Interessen bewußt wird, jedoch überläßt er es der Phantasie des Lesers, wie subjektive Erkenntnis und allgemeines Übereinkommen, wie eine interpersonelle Verständigung bei der Betonung von so viel singulären Subjektivismus möglich ist.

Wenn auch die Frage nach der Übereinstimmung der Subjekte nicht thematisiert wird, so fragt sich Geulen doch nach der Zielrichtung der Prozesse.

"Es dürfte wohl so sein ..., daß die Frage nach den Sozialisationszielen geklärt werden muß, bevor man genetisch-psychologische Erklärungsmodelle oder konkrete Bedingungen der sozio-kulturellen Umwelt ansetzt." (Geulen, a.a.O., S.95, 7. These)

Beim Lesen dieser Aussage stockte ich erstaunt, da es von meinem Alltagsverständnis her als selbstverständlich erschien, daß man vor dem Beginn einer Handlung, das Ziel der Handlung bestimmt, anvisiert, also d.h. hier, daß ich beim Erziehungsprozeß frage, wohin will ich erziehen. Nicht aber so geht die Sozialisationsforschung vor - und insofern ist Geulens These ein Fortschritt. Die Forschung simuliert einen objektiven, quasi außerhalb des Geschehensstehenden Standpunkt, führt

Untersuchungen, Erhebungen, Experimente durch nach Art einer naiven Naturwissenschaft. Das Problem, daß in den Sozialwissenschaften, Forschungssubjekt und Forschungsobjekt von gleicher Art ist, soll hier nicht diskutiert werden, sondern nur die Bedeutung der Intentionalität von pädagogischem Handeln, der Konstitution von Sozialisation durch Personen soll hervorgehoben werden. So ist es durchaus ein Fortschritt, wenn Geulen in der 8. These fordert:

"daß die in einer Sozialisationstheorie angesetzten Ziele bzw. abhängigen Variablen das psychologische Subjekt, die Persönlichkeit, in einem einheitlichen Zusammenhang und prinzipiell vollständig repräsentieren müssen." (Geulen, a.a.O.)

Neben den Forderungen nach Vollständigkeit und Einheitlichkeit der Beobachtungen und der Sozialisationsziele bleibt noch das Problem der wissenschaftlichen Begriffsbildung, da es

"nahezu beliebig viele Möglichkeiten gibt die Gegenstände eines bestimmten Gebietes in Begriffe zu fassen." (Geulen, a.a.O., S.96)

Wiederum rekuriert hier Geulen auf die subjektive Phantasie des Forschers, er kann Begriffe erfinden oder sie scheinbar zufällig auswählen oder "sagen wir besser von seinem - sei es auch unreflektierten - Interessen" (Geulen, a.a.O.) herbestimmen. Das Beispiel allerdings, das Geulen anführt, dokumentiert kaum die subjektive Willkür der Forscher sondern die Abhängigkeit der Forschungsziele und - Annahmen von gesellschaftlichen Forderungen (Aufkommen der Sozialisationsforschung in den 30iger Jahren in den USA und das Erkenntnisinteresse, die Anpassung heterogener Gruppen an das herr-

schende System zu erreichen). Sowohl in der Rezeption von Freud wie des symbolischen Interaktionismus sieht Geulen mehr gesellschaftliche Legitimationsbestrebungen als die Spontaneität von Forscherindividuen.

In seiner Kritik an der Rollentheorie formuliert Geulen, daß ein Mensch viel mehr können muß

"als sich bloß subjektiv von "Normen" distanzieren und dies Anderen als seine "Identität" präsentieren". (Geulen, a.a.O., S.98)

Die positive Formulierung eines Sozialisationszieles dagegen bereitet Schwierigkeiten, da "ein Ausdruck wie Mündigkeit eher Anspruch als Lösung" (a.a.O.) bezeichnet. Auch die Konzeption von kompensatorischer, antiautoritärer und emanzipatorischer Erziehung sind uneinheitlich und unklar. Auch neigen sie dazu

"Repressionsfreiheit nur auf der Ebene des einzelnen Individuums (Geulen, a.a.O., S.99)

zu intendieren. Trotz Geulens Neigung zu den subjektiven Handlungsmotiven, den Forschersubjekten und ihrer subjektiven Phantasie muß doch eine Verbindung zwischen Individuen oder Subjekten hergestellt werden und zwar auf der Ebene der gesellschaftlichen Ziele.

"Die Sozialisationsziele ergeben (sich, I.B.) aus der Art und Weise der zu erreichenden gesellschaftlichen Veränderung selbst.Meine vorerst letzte These lautet demnach, daß sich Sozialisationsziele bzw. die abhängigen Variablen einer Sozialisations-theorie erst ergeben können aus einer utopischen Konzeption der Gesellschaft und einer genauen Analyse der notwendigen Einzelschritte, die von dem

gegenwärtigen Zustand zu dem zukünftigen hin-
führen. (Geulen, a.a.O., S.99)

Da es aber für Geulen keine verbindliche gesellschaftliche Utopie und keine verbindliche Theorie des gesellschaftlichen Wandels gibt, ist es auch nicht angebracht allzuviel Optimismus zu haben, schon heute eine vollständige Sozialisations-
theorie aufzubauen (nach Geulen).

Dies ist auch weiter nicht erstaunlich, da Geulen ja nicht vor hat, die Realität, wie sie ist, zu untersuchen noch ihre Sozialisationsziele zu eruieren, sondern er will lieber auf die Zukunft warten, in der man Sozialisationsziele und -theorien anders entwickeln kann. Die unangenehme Realität zu erkennen, die sowohl ex- wie implizite Sozialisationsziele hat, die auch Veränderungen initiieren (allerdings nicht nur positiv utopische), scheint dem Forscher nicht so sehr zu gefallen. Er zieht sich bei aller Anrufung der Gesellschaftlichkeit überwiegend auf das Subjekt zurück, seien es dessen psychologische Strukturen, die nur durch einen individuellen hermeneutischen Prozeß zu erschließen sind, oder sei es in der Propagierung der subjektiven Zufälligkeit der wissenschaftlichen Begriffsfindung.

Geulen erscheint mir als ein Wissenschaftler, der von Gesellschaftlichkeit als einem Abstraktum redet und sich nicht die Finger mit dem realen gesellschaftlichen Schmutz dreckig macht. Er zieht sich so auf das Subjekt zurück und wartet auf eine bessere Zukunft.

3.1.2 Darstellung und Analyse von: Hurrelmann K., Gesellschaft, Sozialisation und Lebenslauf (in: Hurrelmann K. Hg. 1976)

Nach Hurrelmann ist von Durkheim (1922) bis zu Habermas (1973) die Grundkonzeption der Theorie der Sozialisation "im Prinzip unverändert geblieben" (s. Hurrelmann 1976, S.24). Durkheim hatte schon festgestellt, dass die Gesellschaft durch die Erziehung

"zu dem bei der Geburt egoistischen und asozialen Wesen des Menschen ein neues, ein soziales Wesen" (Hurrelmann a.a.O.S.15)

hinzufügt. Dieser Annahme von der primär asozialen Natur des Menschen widerspricht Hurrelmann nicht (dazu auch die Absätze 4.1.1 und 4.2.3.dieser Arbeit). Er sieht vor allem, dass der Begriff der Sozialisation eine vieldeutige Verwendung findet und zwar wird er eingesetzt

"a. zur Bezeichnung der gesellschaftlichen Aktivitäten und Vorkehrungen, die direkt oder indirekt auf die Entwicklung der Persönlichkeitsstrukturen der Gesellschaftsmitglieder Einfluss nehmen - auf dieser Ebene steht er neben dem klassischen pädagogischen Begriff Erziehung" (Hurrelmann a.a.O.)

Erzieherisches Handeln ist für H. ein zentraler Sonderkomplex der Sozialisationsforschung, und diese ist ein interpersonaler Prozess, in dem sowohl unbewusste und absichtsvolle Intentionen (S.19) wie auch unbewusste und unbeabsichtigte Impulse (S.207) eingehen. Aus diesem Begriff will H. aber alle Umwelt-

faktoren ausklammern,

"die direkt oder indirekt von der Sozial- und Wertstruktur der Gesellschaft und von den Institutionen der Gesellschaft und Organisationen des Erziehungssystems auf die Persönlichkeitsentwicklung ausgehen."

(Hurrelmann a.a.O. S. 21)

Erziehung ist also ein Prozess zwischen Personen mit dem Ziel

"Die Personengenesse so zu beeinflussen, dass die kognitiven, sprachlichen, motivationalen und affektiven Persönlichkeitsmerkmale sowie die sozialen Einstellungen und Handlungsfähigkeiten gefördert werden, dass jede Person eine für sie optimale Entfaltung dieser Fähigkeiten erreichen und sich zu einer selbständigen Persönlichkeit entwickeln kann."

(Hurrelmann a.a.O. S.20)

Des weiteren dient der Begriff der Sozialisation

b. zur Bezeichnung der Persönlichkeitsentwicklung selbst, sofern diese durch Umweltfaktoren bestimmt wird - auf dieser Ebene tritt er in Konkurrenz zu dem klassischen psychologischen Begriff Entwicklung"

(Hurrelmann a.a.O. S.1-15/16)

Diese Umweltfaktoren definiert H. nicht näher, da könnte man etwa an Einflüsse von Institutionen denken. Jedoch ist unklar inwieweit solche Einflüsse etwas mit dem Begriff der Entwicklung zu tun haben, der auf einer Annahme von biologischer Entfaltung von Persönlichkeit basiert.

Eine dritte Begrifflichkeit extrapoliert H. aus dem Worte Sozialisation, er dient auch

c."zur Bezeichnung des Prozesses der Vermittlung von und der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Werten, Normen und Handlungsmustern, in dessen

Verlauf das Gesellschaftsmitglied zu einem potentiell handlungsfähigen menschlichen Subjekt wird - so zugeschnitten nimmt er die Stelle der klassischen soziologischen Konzeption der Vergesellschaftung der menschlichen Natur ein." (Hurrelmann a.a.O. S.16)

H. Versuche, drei verschiedene Inhalte des Begriffes Sozialisation zu erschliessen, erscheinen mir nicht überzeugend, denn die Vermittlungsprozesse von Normen müssen doch entweder über Personen (dann fielen sie unter Inhalt a) oder durch Institutionen (dann gehörten sie wahrscheinlich zu b) laufen. Interessant ist an diesem Zitat auch das Ziel der Sozialisation: "ein potentiell handlungsfähiges Subjekt". Das heisst, die Potentialität, die Möglichkeit zum Handeln liegt nicht am Beginn der Persönlichkeitsgenese, sondern bei H. ist dies ein Ergebnis.

Und was ist unter dem Begriff der "Vergesellschaftung menschlicher Natur" in diesem Zusammenhang zu fassen? H. Rekurs auf Durkheim lässt die Annahme zu, dass auch er von einem asozialen Grundcharakter des Menschen ausgeht, einem organismischen Substrat (Holzkamp 1973b). Auf dieses wirken nun nach der Geburt Personen, Institutionen, Normen usw. usw. ein und produziert das möglicherweise handlungsfähige Subjekt.

Gegen diese Globalanschauung von Sozialisation polemisiert Bittener (1974 zit. nach Hurrelmann), daß hier ein Allbegriff und Letztbegriff vorliege. H. möchte aber den Begriff der Sozialisation beibehalten und zwar parallel zu den "klassischen Begriffen von Erziehung und Entwicklung" (S.16), obwohl er diese - auch - kurz vorher in dem Begriff hinein nimmt. Aber auf

S.17 seines Artikels sieht er das spezifische der "sozialwissenschaftlichen Sozialisationsforschung" in der Herausarbeitung des Punktes,

"Dass sich die menschliche Persönlichkeit in keiner ihrer Dimensionen gesellschaftsfrei herausbildet, sondern stets in einer konkreten Lebenswelt, die gesellschaftlich historisch vermittelt ist."
(Hurrelmann a.a.O. S. 17)

Da diese Einflüsse der Gesellschaft auf das Individuum in jedem Stadium seiner Entwicklung einwirken, schliesst sich H. der Forderung von Geulen an, dass eine Sozialisationstheorie

"notwendig in eine Theorie gesellschaftlicher Prozesse und Strukturen" (Hurrelmann a.a.O. S.18)

übergehen muss. Auch hier wieder die Argumentationslinie; weil auf das primär gegebene Individuum, auf die "menschliche Natur" Gesellschaft wirkt, sie verändert, muss der Sozialwissenschaftler Gesellschaft untersuchen. H. will nun aber nicht nur bei der

"Analyse der gesellschaftlichen, organisatorischen und institutionellen Rahmenbedingungen für Sozialisationsprozesse" (Hurrelmann a.a.O. S.19)

sondern er will das Bild der Sozialisation voll malen. Und zwar mit der Hilfe der kritischen Interaktionstheorie, die erforschen soll

"wie und welche sozialen Grundqualifikationen des Handelns sich in konkreten Lebenswelten realisieren, welche Interaktionsbedingungen fördernde und welche einschränkende Faktoren für die Realisierung der

Handlungskompetenz des Individuums und die Entwicklung seiner persönlichen Autonomie und Ich-Identität darstellen." (Hurrelmann a.a.O.)

H. nennt hier einige Sozialisationsziele, die gefördert und eingeschränkt werden können. Bei der Handlungskompetenz kann man fragen, wozu, in welche Richtung hin soll gehandelt werden? Bei den Worten persönliche Autonomie und Ich-Identität zielt er auf das Einzelwesen, so fordert er für die Erziehung "einen zentralen Sonderkomplex der Sozialisationsforschung", dass sie sich an folgende gesellschaftlichen Zielvorstellungen orientiert

"Das zentrale Ziel ist, ganz allgemein gesprochen, die Personengnese so zu beeinflussen, dass die kognitiven, sprachlichen, motivationalen und affektiven Persönlichkeitsmerkmale sowie die sozialen Einstellungen und Handlungsfähigkeiten soweit gefördert werden, dass jede Person eine für sie optimale Entfaltung dieser Fähigkeiten erreichen und sich zu einer selbständigen Persönlichkeit entwickeln kann. Zugleich gilt das Ziel, dass jedes Individuum den bestehenden kulturellen und sozialen Erwartungen entsprechen und sie mit kritischem Engagement weiterentwickeln kann." (Hurrelmann a.a.O. S.20)

Das Individuum soll optimal entwickelt werden, die Entfaltung seiner ihm innewohnenden Fähigkeiten begründet seine Selbständigkeit, zu der er dann noch so als Klebstoff zwischen sich und der Welt soziale Einstellungen und Handlungsfähigkeiten bedarf, um auch den "bestehenden kulturellen und sozialen Erwartungen" zu entsprechen.

Um für diese Gesellschaft allgemein verbindliche Sozialisationsziele zu eruieren, bezieht sich H. auf den Zweiten Familienbericht der Bundesregierung" (1975), zu dessen Sozialisationskatalog er kritisch bemerkt, dieser

"fungiert aber faktisch nur als willkommener legitimations und sinnstiftender "Überbau", der die reale Basis nur begrenzt beeinflusst und nur teilweise realisiert wird. So lässt der heutige Stand ökonomischer und gesellschaftlicher Entwicklung zwar potentiell die Entfaltung von Selbstsicherheit, Unabhängigen Gewissen, selbstständiger intellektueller Entfaltung und selbstgesetzter Leistungsmotivation in einem höheren Masse als in früheren historischen Epochen zu." (Hurrelmann a.a.O. S.22)

Aber leider, so fährt Hurrelmann fort, gibt es in unserer Gesellschaft "fremdbestimmte Verzerrungen und Blockierungen", die die Potentialitäten nicht zu Realitäten werden lassen. Zwischen den Sozialisationszielen des Familienministeriums und den von Hurrelmann bestehen grosse Ähnlichkeiten, Selbstständigkeit, Selbstsicherheit, Entfaltung der intellektuellen Fähigkeiten usw. (dazu H.s. 20 und 21 Fussnote). Also auch H. konstruiert wie die Autoren des Familienberichts mit am "legitimations und sinnstiftende Überbau."

Um die Diskrepanz zwischen der Möglichkeit und der Wirklichkeit zu überbrücken, soll die

"sozialwissenschaftliche Sozialisationsforschung die gesellschaftlichen Bedingungen der Durchsetzungs- und Realisierungsfähigkeit von notwendigen und wünschenswerten Zielvorstellungen für die Sozialisation weiter analysieren." (Hurrelmann, a. a.O., S. 23)

Also auch Hurrelmann fordert ähnlich wie Ceulen Theorien, die gesellschaftlichen Veränderungen analysieren und Zielvorstellungen begründen. Es bleibt aber unklar auf welcher Basis diese Forschungen aufbauen sollen. Die positive Benutzung des idealistisch-individualistischen Vokabulars von Ich-Identität und Ich-Autonomie, das seine Herkunft aus einer konkurrenz-

und individualleistungsorientierter Gesellschaft nicht leugnen kann, läßt vermuten, daß Hurrelmann heute übliche Interpretationsmuster nicht in Frage stellt.

In den nächsten Absätzen (S. 23- 28) beschäftigt sich Hurrelmann mit der für ihn gesicherten, im gleichen Band in Frage gestellten schichtspezifischen Sozialisationsforschung. Es ist bemerkenswert, daß sowohl für Geulen wie für Hurrelmann die Übergeneralisierung der schichtspezifischen Sozialisationsforschung Anlaß und Beweis für die Notwendigkeit der Beschäftigung mit diesem Thema sind. Da die schwache empirische Basis dieser Forschung nicht erst seit den Reanalysen von Abraham und Sommerkorn besteht, wirkt dieses blinde Vertrauen der Forscher auf Statistiken, als ob ihre eigenen vorwissenschaftlichen Vorurteile eine harmonische Bestätigung durch eine angeblich abgesicherte Empirie erhalten hätten.

Neben dem Problem der Ungleichheit in der Gesellschaft möchte Hurrelmann auch die Differenzierungsprozesse innerhalb des gesellschaftlichen Teilsystems von Erziehung untersuchen. Diese Auslagerung der Erziehung aus der Familie in andere Instanzen erzeugt Divergenzen.

"Die Regeln und Perspektiven der verschiedenen manifest oder latent mit Sozialisation befassten gesellschaftlichen Instanzen sind gegeneinander abgeschottet, sie stimmen zum Teil überein, ergänzen und widersprechen sich zu einem anderen Teil; eine eindeutige dominante und kompetente Instanz die eine Selektion, Koordinierung oder Steuerung dieser Impulse vornehmen würde existiert nicht."
(Hurrelmann, a.a.O., S. 30)

Der Wildwuchs der einzelnen Teile des Erziehungsystems erzeugt Reibungsflächen, so daß sich der Sozialisationsprozeß nach Hurrelmann für das Individuum recht schwierig gestaltet:

"Der Sozialisationsprozeß, der ja ohnehin in seinen psychischen Dimensionen eine ununterbrochene Folge von Krisen und Krisenbewältigungen darstellt, wird auf diese Weise nun durch die spezifische Art und Weise der Einwirkung gesellschaftlicher Umweltfaktoren sozial kriseninduziert."
(Hurrelmann, a.a.O., S. 31)

Persönlichkeitsgenese ist nach Hurrelmann von der psychischen Seite her "ohnehin" krisenhaft, d. h. wohl krisenhafte Entwicklung als Allgemeines, Ewiges anzunehmen. Heute kommen zu den innerlichen Krisen nach Hurrelmann noch die sozialinduzierten Krisen hinzu. Diese Trennung zwischen vermeintlich originär psychischen und sozial bedingten Krisen im Individuum, verweist wieder auf die Grundannahme der Trennung von Individuum und Gesellschaft.

Hurrelmanns Schlußfolgerungen aus seinen Ableitungen sind, daß der "sozialwissenschaftlichen Sozialisationsforschung" (ein Ausdruck, der Hurrelmann wohl ein Hindiadyoin ist, und mir wie ein Pleaonasmus klingt)

"neben einer wissenschaftlichen eine gesellschaftspolitische Funktion zukommt."
(Hurrelmann, a.a.O., S. 32)

Diese gesellschaftspolitische Funktion verlangt nach Hurrelmann eine Verbesserung der Forschungslage, eine Kombination und Analyse der verschiedenen theoretischen Paradigmen. Dies klingt eindeutig nach einer wissenschaftlichen Aufgabe und nicht nach einer gezielten gesellschaftspolitischen. Da aber

Hurrelmann Gesellschaft als etwas Äußerliches bleibt, sei es bei der Genese der Person und ihrer Krisen, ist der Rückzug auf die Wissenschaft, die als Gegenstand die potentiell voll-entfalteten Individuen hat, nicht weiter verwunderlich. Die Forderungen nach Gesellschaftsanalyse, nach Analyse für gesellschaftlichen Wandel verbleiben so lange deklamatorisch, als Umweltfaktoren als Rahmenbedingungen und nicht als Konstituent eingesehen werden, deren Scheincharakter - oder nicht Erfüllung - Hurrelmann zwar sieht, aber von denen er doch nicht lassen kann.

3.1.3 Darstellung und Analyse von: Ulich, D., Zur Methodik der Sozialisationsforschung (in: Hurrelmann, a.a.O.)

Auch Ulich betont die Begriffslosigkeit des Wortes Sozialisation, da mit ihm

"weder ein in der Wirklichkeit deutlich abgrenzbarer Vorgang, noch (...) eine bestimmte Theorie angesprochen (ist, I. B.). Vielmehr meint dieses Konzept ein Interessensgebiet interdisziplinärer Bemühungen, die sich alle auf jenen Prozeß richten, der plausiblerweise angenommen wird, um das Zustandekommen von sozial vermittelter (und sozial wirksamer) Orientierungs- und Verhaltenssicherheit erklären zu können." (Ulich, D., in: Hurrelmann, Hg., 1976, S. 53)

In dem Begriff Sozialisation ist also weder ein bestimmter Vorgang noch eine Theorie zu fassen, sondern ein Interessensgebiet von Forschung, die sich auf einen Prozeß bezieht. Der Unterschied zwischen einem Vorgang und einem Prozeß liegt wohl nur in dem Gebrauch der lateinischen Sprache im zweiten Fall, inhaltlich besteht laut Duden (Bd. 1, 1961, S. 543, Sp. 3) kein Unterschied. Was aber geschieht in diesem Verlauf, wie ist es zu bestimmen, was ist unter Sozialisation zu fassen? Für Ulich wird dieser Terminus erst einmal zu einem "denknotwendigen Prozeß", denn

"die prinzipielle Orientierungsbedürftigkeit des Menschen erfordert eine systematische Vermittlung der in einer Gesellschaft geltenden Werte, Normen und Techniken des Lebens." (Ulich, D., a.a.O., S. 55)

Die generelle Orientierungsbedürftigkeit des Menschen ist für

Ulich die "für unser Handeln konstituierende anthropologische Tatsache" (a.a.O.). Um sich orientieren zu können, besteht die Notwendigkeit von Verhaltensvorhersagen, von Stabilitätserwartungen, diese ermöglichen erst "stabile soziale Beziehungen und dauerhafte Kommunikation" (a.a.O.). Aber neben der Orientierung gibt es noch eine Bedingung von menschlichem Handeln:

"Andererseits ist natürlich (!, I. B.) die Ausübung sozialer Macht, nämlich die steuernde Kontrolle im Sinn von (möglicherweise einseitigen) verhaltensdeterminierenden sozialen Einflüssen, schon Bestandteil dieses alltäglichen zwischenmenschlichen Handelns. In jeder Kommunikation über die Beteiligten - bewußt oder unbewußt, offen oder verdeckt - Einfluß aufeinander aus." (Ulich, D., a.a.O.)

Die Orientierungsbedürftigkeit des Menschen leitet Ulich aus Luhmann's Konzept der Reduktion sozialer Komplexität ab.

"Unter diesem Blickwinkel erscheint Sozialisation, gesamtgesellschaftlich gesehen, als Verminderung der Gefahr, daß durch zu hohe, nicht reduzierte Komplexität der Bestand an der Gesellschaft gefährdet wird. Im Sozialisationsprozeß reduzieren Interaktionen soziale Komplexität und erschleißen, damit Orientierungsmöglichkeiten, in dem sie die Entwicklung selektiver Perspektiven erlauben." (Ulich, D., a.a.O., S. 56)

Die Vielfältigkeit unserer Gesellschaft ist dem Einzelnen nur in Ausschnitten zugänglich, das Angebot an das heranwachsende Individuum in Familie und Schule ist reduziert. Die Notwendigkeit von Reduktion wird bei Luhmann wie Ulich unterstellt, fragwürdig erscheint die Auswahl:

"Bei bestehender Ungleichheitsordnungen korrespondieren 'Orientierung' - als die Möglichkeit zu steuernder Planung von eigenen (und fremden) Handlungsvollzügen - mit 'Orientierungslosigkeit' - als der Unmöglichkeit zur bewußten Handlungsgestaltung entsprechend eigener Bedürfnisse." (Ulich, D., a.a.O., S. 57)

In einer nicht chancengleichen Gesellschaft hat nicht jeder den gleichen Zugang zu komplexer "Orientierung", d. h. er kann sein Handeln nicht gemäß seiner Bedürfnisse planen (und das der Anderen, der "Fremden" auch nicht). Es gibt zwei Gruppen nach Ulich, die einen haben die "planende Rationalität des Herrschaftswissen", die anderen sind

"beschnitten durch den Zwang, an (angeblich) unveränderbar vorgegebenen Stabilitäten anzuknüpfen zu müssen. Die Sozialisation in der Unterschicht erscheint in dieser Sicht als die systematische Erzeugung reduzierter bzw. partialisierter Orientierungsfähigkeit." (Ulich, a.a.O.)

Zwang zu Reduktionen, Orientierungen, Partialisierung der Erfahrung, mangelnde Möglichkeiten die eigenen Bedürfnisse durchzusetzen, kennzeichnen - einmal wieder - die Sozialisation der Unterschicht. Die Vermutung liegt nahe, daß einem Münchener Professor die eigenen Zwänge und Reduktion der sozialen Erfahrung nicht bewußt sind.

Leider bleibt auch unklar, was Ulich unter Herrschaftswissen versteht, und wo die Grenzen zu ziehen sind zwischen gegenseitiger Wahrnehmung und Machtausübung.

Ob Ulich bei Sozialwissenschaftlern solches Wissen und solche Macht vermutet, bleibt unklar. Immerhin stellt er ein "er-

ziehungstechnologisches Interesse an Verhaltensbeeinflussung" (S.58) bei einer Gruppe von Wissenschaftlern (Albert, Brezinka) fest. Diese pädagogische Richtung will Interaktions- und Lernbedingungen rekonstruieren, um Erziehungsergebnisse, die sie für wünschenswert halten, zu erreichen. Ulich bemerkt, daß in diesem Erziehungssetting dem educandus nur ein Objektdasein zugestanden wird. Um die Voraussage, daß unter bestimmten Bedingungen bestimmtes Verhalten erzielt werden kann, zu bestätigen, müssen die Erziehungsmethoden und-ergebnisse quantitativ in Beziehung zu setzen sein. Die Prognosesicherheit dieser Forschungsrichtung ist nicht sehr groß. Erstens würde eine komplette Erfassung einer Situation mit allen Variablen und Randbedingungen ein Chaos an Einzelbeobachtungen ergeben. Zweitens kommt die Reduktion der Variablen einer Restriktion von Realität gleich. Drittens kann eine auf Verhalten isolierte Beobachtung nur als ein Laborexperiment gemacht werden. Die Ergebnisse solcher Experimente haben ebenfalls einen höchst zweifelhaften Wert für die Prognose des Verhaltens im normalen Alltag (dazu Holzkamp 1973). Ulich sieht die Problematik dieser Erhebungen, aber er möchte nicht eine alternative Forschungsrichtung unterstützen, sondern die in der zitierten Forschungsrichtung implizierten Gesetzesannahmen in "Sozial induzierte Regelhaftigkeit menschlichen Handelns" (S.62) überführen.

In Interaktionen und Interaktionssituationen (?) lernt das Kind aktiv Regel, Handlungssysteme, Einsicht in die Systeme gemäß seinen Bedürfnissen und intellektuellen Möglichkeiten und verfestigt sie zu kognitiven Schemata.

"Die Persönlichkeitsstruktur des 'sozialisierten' Subjekts ist das Produkt von Interaktionserfahrungen in denen nicht nur der 'Rückstand', der in Interaktionssituationen erfahrenen sozialen Regelhaftigkeit enthalten ist, sondern eine stellungsnehmende "Eigenleistung" des Individuums - als Voraussetzung für Selbstregulation und Innovation." (Ulich D., a.a.O., S.63)

Interaktionen, Regeln, Handlungssysteme, kognitive Schemata, Innovationen und Selbstregulationen bezeichnen formale Beziehungen zwischen Dingen, Personen, Zeiten, Wissensbeständen, sie sind so gebraucht ohne Inhalt. Ulich interessiert hier aber nicht die Qualität einer Regel ihn interessiert die Regel an sich. Er fragt nach den Gründen für soziale Regelhaftigkeit. Diese findet er

"im Bereich politisch-gesellschaftlicher Entscheidungen und Normierungen, gesellschaftlich geregelte Aufgabenverteilung, Problemlösungen und Bedürfnisbefriedigungen sowie der entsprechenden institutionalisierten Interaktionssituationen, - dort entscheidet sich die Frage, ob sich gewisse Regelmäßigkeiten des Denkens, Urteilens und Handelns in die Zukunft hinein fortsetzen werden." (Ulich, a.a.O.)

Am Anfang des Aufsatzes lagen für Ulich die Gründe "für systematische Vermittlung, der in einer Gesellschaft geltenden Werte, Normen und Techniken des Lebens", also wohl der sozialen Regeln, in der prinzipiellen Orientierungsbedürftigkeit des Menschen, in einer anthropologischen Spezifik, jetzt aber werden die Gründe im sozialen Bereich gesucht. Das widersprüchliche dieser Aussage wäre zu klären, wenn Ulich meinen würde, daß die Qualität, der Inhalt eines

Regel- oder Normensystems je gesellschaftlich bestimmt ist.

Über die Inhalte der Probleme, die zu lösen sind, über die Bedürfnisse, die befriedigt werden sollen, über die Funktionen von Institutionen, über die Ziele von Denken, Urteilen und Handeln sagt Ulich nichts. Er wiederholt nur die bereits von Geulen (siehe 3.1.1) und Hurrelmann (siehe 3.1.2) erhobene Forderung nach "Gesellschaftsanalyse und Systemanalyse" (Ulich, a.a.O.).

Allerdings meint er:

"Die Entstehungsbedingungen und Wirkungen der Regelhaftigkeit individuellen Handelns können durch 'Gesellschaftsanalysen' nicht ausreichend erforscht werden. Vielmehr ergibt sich die individuelle Bedeutung sozialer Regelhaftigkeit erst aus einer Analyse der gesamten Interaktions- und Handlungssituation aus der Sicht des Individuum selbst." (Ulich, a.a.O.)

Der Plural bei dem Wort "Gesellschaftsanalysen" unterstellt wohl, daß diese Gesellschaft auf verschiedene, unterschiedliche Arten zu interpretieren ist, aber das bleibt eine Vermutung. Individuelles Handeln steht in irgendeiner Form neben diesen gesellschaftlichen "Interaktions- und Handlungssituationen" (worin besteht der Unterschied zwischen einer Interaktion und einer Handlung?) sollen erst erklärbar aus der Sicht des Individuums werden. Gesellschaftsanalyse und individuelle Interpretation erscheinen hier wieder als getrennt.

Anschließend geht Ulich noch einmal auf die Sozialisations-
theorie und auf den Sozialisationsbegriff ein, er lehnt eine

Supertheorie ab und meint, daß der Begriff der Sozialisation die Unklarheit verstecke und nur einem scheinhaften Konsens der Wissenschaftler hervorrufen.

Um interaktive Vermittlungs- und Lernprozesse zu untersuchen, findet er, sei

"der Begriff der Sozialisation durchaus entbehrlich." (Ulich, D., a.a.O., S.65)

Allerdings löst die Abschaffung des Wortes Sozialisation nicht das Dilemma der mangelhaften Definiertheit, noch der unklaren Bestimmung eines Forschungsgegenstandes.

Aussagen zu dem Vorgang oder Prozeß der Ulichs Aussagen zu dem Komplex, der unter den vagen Arten von Sozialisation oder Genese von Individien oder Subjekten zu fassen ist, beziehen sich auf zwei Annahmen. Die eine stellt als anthropologische Annahme Orientierungsbedürftigkeit fest, die andere eine hoch komplexe Realität. Damit das einzelne Individuum handeln, interagieren kann usw., muß diese Realität reduziert werden, damit das Individuum aufgrund von Konstanzannahmen Stabilität in der Umwelt erlebt. Reduktion von Komplexität wird so notwendig aber auch mit einer nicht klar definierten Berufung Machtfaktoren und Herrschaftswissen als zweifelhaft dargestellt. Wer diese geheimnisvollen Machthaber sind und auf was sich ihre Macht gründet wird nicht weiter eruiert. Vielleicht könnte dies eine Gesellschaftsanalyse klären, jedoch wäre diese nicht in der Lage, individuelles Verhalten zu klären. Die Untersuchung einer Persönlichkeitsgenese wird so zu etwas anderem, nicht zu

einem Spezialfall von gesellschaftlichem Sein.

Ulichs latenter Individualismus hat die spezielle Variante des verunsicherten Einzelnen, der sich immer wieder der Regelmäßigkeit von Verhalten, der Konstanzannahme von Situationen versichern muß, und aus diesem Grunde Voraussagbarkeit von Handlungen, Verhaltenssicherheit zum grundlegenden Anthropologikum machen muß. Dies ist der Ausfluß einer Gesellschaft, die ihre Mitglieder in einem hohen Maße als verunsichert durch Kriege, Inflationen, Arbeitslosigkeit usw.. Nur ruft die sozialwissenschaftliche Beschönigung von "Stabilitäten in der Umwelt", von "dauerhaften sozialen Beziehungen" als anthropologischer Notwendigkeit eine solche noch nicht in der gesellschaftlichen Realität hervor.

3.1.4 Zusammenfassung

Da in der Wortbildung "Sozialisation" Gesellschaft enthalten ist, verwundert es mich nicht, daß alle drei Autoren, um Sozialisation näher zu bestimmen, eine Gesellschaftsanalyse fordern. Allerdings bleibt dies eine verbale Beschwörung, denn bestimmen sie dann, gehen sie implizit doch von einer Trennung von Individuum und Gesellschaft aus. Gesellschaft ist nur Rand- oder Rahmenbedingung für die Subjekte, die Autoren aber interessieren sich in erster Linie für den Inhalt des Rahmens und das ist für sie das Individuum. So will Geulen die Persönlichkeitsgeneseuntersuchungen, Hurrelmann interessiert die Vergesellschaftung der menschlichen Natur in erster Linie unter dem Aspekt der Produktion eines autonomen Individuums und bei Ulich sollen interaktive Vermittlungs- und Lernprozesse aus der Sicht des Individuums untersucht werden. Der Individualismus,

der in diesen Darstellungen herumschleicht hat eine Ursache in der mangelhaften Klärung der Menschen als soziale Wesen und ihrer Tätigkeiten.

Erziehungsziele, Werte, Normen, Verhaltensannahmen, Emotionen, Motivationen und Kognitionen schweben wie von Ideen aufgeblasene Luftballons über dem praktischen Leben der Menschen. Welche Inhalte diese Worte haben, bleibt weitgehend unbestimmt. Dies gehört zu einer Art Wissenschaft, die sowohl die Vereinzelung der Individuen in unserer Gesellschaft, die Unsicherheitserfahrungen spürt und eine diffuse Erfahrung von Sozialität hat. Aber da sie einer Analyse des Vorhandenen aus dem Wege gehen, die sozialhistorischen Gründe für Vereinzelung, Unsicherheit nicht nennen können, bleibt ihnen nur eine vage Hoffnung auf Verbesserung, sei es, daß sie wie Geulen auf eine Gesellschaftsutopie warten, oder wie Hurrelmann auf einen nicht näher bestimmten gesellschaftspolitischen Auftrag der Sozialwissenschaft verweisen, oder daß sie sich wie Ulich eine Möglichkeit zur Veränderung versprechen durch Reflexion und Innovation von Regeln.

Der Begriff der Sozialisation bleibt bei solchen Aussagen unklar, er umreißt nur pauschal das Problem, wie Gesellschaft in die Menschen hineinkommt, kann aber weder Bedingung noch Ziel dieses Prozesses darstellen.

3.2 Das gesellschaftliche Wesen des Menschen

3.2.1 Sozialität als Voraussetzung

Die Problematik der unter 3.1 diskutierten Ansätze liegt in der Ansicht, daß Mensch und Gesellschaft erst zusammen gebracht werden müssen, dies heißt, das neugeborene Kind muß in die Kultur, in die Gesellschaft erst hineingeschleust werden.

Wenn man vor der Betrachtung des Säugling in seinen ersten Lebensmonaten ausgeht und nur ihn sieht, dann scheint es berechtigt zu sein, von einem Unterschied zwischen dem "organsimischen Substrat" - Säugling - und der Gesellschaft zu sprechen. Allerdings verzerrt ein solches Vorgehen das Bild des Geschehens. Denn Gesellschaft ist nicht die eine Seite der Beziehung sondern die Bedingung für jede menschliche Existenz, ohne die anderen Menschen kann kein Mensch existieren.

Anfangen bei den Handlungen der erwachsenen Personen für den Säugling bei der Körperpflege, Nahrungsaufnahme usw. über die Produktion und Vermittlung von Lebensmitteln bis zur Einübung von Fähigkeiten und Kenntnissen kann der Mensch nur durch und mit anderen existieren. Eine Trennung in eine mehr pysiologische und eine mehr psychologische Bedürftigkeit des Menschen ist auch analytisch von Übel, da z. B. auch die Befriedigung eines Hungergefühls nicht nur die Stillung eines organischen Bedarfs ist sondern gleichzeitig gesellschaftlich bestimmt.

"In Wirklichkeit ist der menschliche Hunger,
wie jedes menschliche Bedürfnis, nicht nur in

seinen 'Formen und Normen' gesellschaftlich. Hunger ist Hunger, aber Hunger, der sich durch gekochtes mit Gabeln und Messer gegessenes Fleisch befriedigt, ist ein anderer Hunger als der rohes Fleisch mit Hilfe von Hand, Nagel und Zahn verschlingt." (Sève 1973, S. 160; nach Marx)

Jedes Bedürfnis, das sich im einzelnen Individuum zeigt, hat Sozialität als Voraussetzung und zwar in drei Aspekten.

Als erstes bedarf der Mensch zu seiner Existenz der direkten körperlichen Anwesenheit einer oder mehrerer Personen. Für diese Behauptung kann ich nur den Negativbeweis erbringen: und zwar einerseits durch die Untersuchungen an kleinen Kindern (etwa durch Spitz 1969), die ergeben haben, daß Kinder ohne personale Zuwendung trotz ausreichender physiologischer Verpflegung in frühem Lebensalter sterben. Weiterhin haben Untersuchungen über Gefangene in Einzelhaft ergeben, daß auch Erwachsene unter diesen Bedingungen schwere Deformationen erleiden und zu Selbstmord neigen.

Der zweite Aspekt unter dem Sozialität als Bedingung jedem Menschen erfahrbar ist, ist seine historisch entstandene Objektumgebung. In den Gebrauchsgegenständen, in den Wohnungen, in der Stadt und in der Landschaft kristallisiert sich die Geschichtlichkeit der Gesellschaft. Um diese von den vorangegangenen Generationen produzierten Objekte zu benutzen, zu verstehen, bedarf das heranwachsende Individuum der andern. Historisch entstandene Fähigkeiten (etwa das, was man unter Kulturtechniken versteht) und Wissen über Natur und Gesellschaft werden gesellschaftlich übermittelt. Am Beispiel von Robinson sei dies demonstriert. Es kommt als Erwachsener auf die einsame Insel. Er besitzt nicht nur einige Handwerksgeräte, die im historischen Prozeß entstanden sind, sondern kennt auch ver-

schiedene Kulturtechniken, vom Bauen bis zur Viehzucht, aber ebenso hat er eine Weltinterpretation als historisches Erbe mitgebracht, in Form der Bibel. Robinson also allein auf seiner Insel ist ohne die Voraussetzung der Gesellschaftlichkeit nicht denkbar. In Freitag findet er dann auch noch die andere Person.

Der dritte Aspekt übersteigt sowohl das historisch vermittelte wie das personale. Ich möchte dies am Beispiel eines Frühstückstücks schildern (nach Ottomeyer 1974). Die Gegenstände auf dem Tisch, etwa Kaffee, Brot, eine Pampelmuse, Erdnußbutter, Zucker, haben diverse historische Voraussetzungen. Man könnte anfangen bei der Kultivierung von Pflanzen in den verschiedenen Ursprungsländern, über den Transfer von Anbau und Gütern, über die wirtschaftlichen Verflechtungen und kriegerischen Auseinandersetzungen. So könnte man ein langes und vielfältiges historisches Geflecht darstellen, daß in seinem momentanen Ende auf meinem Frühstückstisch steht. Dazu kommen noch die Techniken des Essens, die mir in meiner Erziehung durch Personen vermittelt sind (nicht schmatzen, nicht schlürfen z. B.). Dann sind da noch weitere Personen, mit denen ich gemeinsam esse und mich unterhalte. Aber neben dieser Gesellschaftlichkeit der Vergangenheit und der Anwesenheit mir nahestehender Menschen bin ich immer auf viele mir unbekannte aber durchaus lebende Menschen angewiesen, etwas auf jene, die den Strom für mein Kaffeewasser herstellen oder die in nur jüngster Vergangenheit das Brot gebacken, zum Kaufmann transportiert usw. haben. Diese Beziehungen gelten gemeinhin als selbstverständlich, da sie nur bewußt werden bei Störungen, etwa bei Heizölboykott oder

Stromausfall. Durch diese Verflechtungen über Produkte ergibt sich eine viel weitere Beziehung unter den Menschen einer Gemeinschaft; diese umfaßt heute die ganze Erde. Robinson hatte auf seiner Insel diesen weltumspannenden Prozeß nicht, und heute streben auch wieder Landkomunen eine Autarkie an, aber ob der Zirkulationsprozeß unter den Mitgliedern einer Gesellschaft einen kleineren oder größeren Kreis zieht ist nicht ausschlaggebend, sondern daß die gegenwärtige Kooperation zur Lebenssicherung Bedingung für die Existenz des Menschen ist.

Die Angewiesenheit des Menschen auf die anderen - als direkt anwesende Person, als Erblasser von Objekten, als Vermittler von Fähigkeiten und Wissen und als Kooperativtätige - zeigt das Sozialität Voraussetzung für menschliche Existenz ist.

3.2.2 Humane Potenzen

Ausgehend von den Bedingungen menschlicher Existenz, den Formen der Sozialität, sehe ich es als Irrtum an, wenn von dem Kind als reinem Naturwesen gesprochen wird, oder man nach der biologischen Geburt eine zweite, eine soziokulturelle annimmt. Eine zeitliche Aufsplitterung in diese zwei Aspekte bedeutet eine Leugnung des primär sozialen Wesens des Menschen. Ich möchte hier betonen, daß ich sozial nicht als Gegensatz zu biologisch auffasse, wie es etwa bei der alten Gegensatzpaarung Körper und Geist, sinnlich und sittlich, Natur und Idee, geschieht, sondern ich verstehe unter sozial, daß immer Natur bereits in der Umformung durch den Menschen auftritt, bereits vom Menschen angeeignet, verändert ist.

Was aber etwa mit dem Wort Enkulturation erfaßt wird, ist die Tatsache, daß Kinder, die in ihrer Umwelt gebräuchlichen Fähigkeiten erwerben. Doch diese werden nicht in sie hineingepreßt wie etwa Stempel in eine formneutrale Wachsplatte, sondern diese Fähigkeiten sind Differenzierungen menschlicher Potenzen. Unter dem Begriff menschliche Potenz möchte ich Möglichkeiten zu Fähigkeiten fassen, die den qualitativen Unterschied zwischen Mensch und Tier ausmachen.

Diesen qualitativen Sprung exakter zu fassen ist von besonderer Wichtigkeit, da sich einige Zweige der psychologischen Forschung auf Experimente mit Tieren oder auf Beobachtungen der Ethologie stützen und so versuchen menschliches Handeln aus tierischem Verhalten zu erklären. (Als Beispiel wäre hier Konrad Lorenz Werke zu nennen, als Antwort darauf etwa Plack Hg. 1973). Der Mensch wird so zu einem hochentwickelten Tier, das überwiegend Instinkt beherrscht ist (nebenbei: niemand kommt auf den Gedanken, das Tier als hochentwickelte Pflanze zu bezeichnen!). Durch diese Reduktion des Menschen zum Naturwesen steht er zwar in einer Evolutionsreihe ist aber nicht ein Wesen, das aktiv seine Umwelt verändert, er verliert seinen soziohistorischen Charakter. Neben der biologistischen Sicht gibt es die entgegengesetzte Richtung, die ich als idealistische (oder auch geisteswissenschaftliche) bezeichnen möchte. Bei dieser Richtung unterscheidet sich der Mensch vom Tier durch seinen Geist, der sich in der Sprache offenbart. Dieser Geist ist außerirdischer Herkunft (dazu Johannes Evangelium 1,1).

Beide Forschungsrichtungen haben mit ihren Voraussetzungen zu kämpfen, da es weder möglich ist, menschliche Gesellschaft

tierischer gleichzusetzen, noch ist es zu übersehen, daß Menschen außer denken und sprechen noch andere Aktivitäten be-
gehen. Die Forschungsrichtungen, die von der biologistischen
Sicht ausgeht, möchte menschliches Verhalten manipulieren nach
Art der Tierzucht und der Dressur. Die geisteswissenschaftliche
Richtung setzt eine außerterristische Instanz, zu der sich der
Mensch hin entfalten kann. In beiden Richtungen allerdings sind
es Menschen, die ihren Mitmenschen unter dem Schleier von Na-
türlichkeit oder Geistigkeit Handlungsweisen verordnen.

Die Untersuchungen von Schurig (1976/77) und Holzkamp-Osterkamp
(1976 und 1977) kann ich hier nur grob so zusammenfassend wie-
dergeben. Im Verlauf der Phylogenese des Lebendigen ergibt sich
als Entwicklungsnotwendigkeit der Umschlag von der

"der bloß naturwissenschaftlichen zur gesell-
schaftlich-historischen Progression".
(Holzkamp-Osterkamp 1975, S. 229)

Diese Fähigkeit gesellschaftlich-historische Entwicklung her-
vorzubringen und anzueignen macht das spezifische der mensch-
lichen Natur aus.

"Die spezifisch menschliche Natur besteht (...) nicht in bestimmten fixen Eigenschaften des Men-
schen, etwa besonderen physiologischen Ausstat-
tungen oder für ihn charakteristischen Verhal-
tensweisen, sondern bildet als biologische Po-
tenz die Voraussetzung für eine spezifische Art
von Lern- und Entwicklungsfähigkeit, über wel-
che es möglich wird, die Eingeschlossenheit in
den bloß individuellen Entwicklungsprozeß zu
sprengen und Anschluß an den überindividuellen
kumulativen Lernprozeß der gesellschaftlich-hi-
storischen Entwicklung zu finden.
(Holzkamp-Osterkamp, 1976, S. 26)

An anderer Stelle (S. 27) bezeichnet Holzkamp-Osterkamp diese neue Qualität auch als

"überindividuelle, gesellschaftlich-historische Modifikabilität der Bedürfnisse und ihrer Objekte." (Holzkamp-Osterkamp, a.a.O., S. 27)

Da ich an diesem Ort mich nicht mit dem Sprachgebaren der Berliner Schule der kritischen Psychologie auseinandersetzen möchte, will ich nun in eigenen Formulierungen fortfahren. Die menschliche Qualität der Auseinandersetzung mit der Natur schafft Neues. Als Naturwesen stellt sich der Mensch der Natur gegenüber. Diese Möglichkeit zu verändern ist eine allgemeine Qualität (nicht nur für Genies reserviert). Dieser Fähigkeit sich in die Natur zu entäußern, entspricht die Fähigkeit die Entäußerung der anderen, die sich in den geschaffenen Gegenständen zeigen, zu lernen. Dieser kooperative Prozeß, der die Lebenssicherung differenzierter und unabhängiger von momentanen Unglücksfällen gemacht hat, bedarf der Qualität der Planung, d. h. Ziel müssen vorausgegeben werden und es muß eine Verständigung stattfinden. Antizipation und Kommunikation sind aus dem kooperativen Lebenssicherungsprozeß entstanden und in der Ontogenese dem Subjekt erlernbar.

Innovation, Antizipation, Kommunikation sind Aspekte der Kooperation der Menschen zum Zweck der Lebenssicherung. Diese Potenzen werden je kurturspezifisch ausgeformt. Das einzelne Subjekt eignet sich aus der Fülle der kurturspezifischen Möglichkeiten je nach seinen Lebensumständen einen Ausschnitt an.

3.2.3 Arbeitsfähigkeit als Ziel

Die Aussagen, die ich bis jetzt gemacht habe, über die primäre Sozialität des Menschen, über seine Potenzen und ihre kulturspezifische Ausformung, reichen noch nicht aus, um das gesellschaftliche Wesen des Menschen zu fassen.

So sagt Séve:

"Aber vor allem ist der Mensch ein Tier, das seine Subsistenzmittel gesellschaftlich produziert, das heißt, daß er, um zu essen, zu trinken, sich zu kleiden, sich zu behausen usw. arbeiten muß, in der Welt der gesellschaftlichen Arbeitsteilung seinen Lebensunterhalt verdienen muß und folglich fundamental 'des anderen' bedarf, um den Gegenstand seines Bedürfnisses zu reproduzieren." (Séve 1973, S. 160)

Wenn ich auch die Séves'sche Formulierung, daß der Mensch ein so und so bestimmtes Tier ist nicht glücklich finde, (dazu 3.2.2), so möchte ich die Kategorie "Arbeit" als menschliche Aktivität hier etwas genauer darstellen.

Unter Arbeit ist hier alles zu fassen, was Menschen in ihrer Gesellschaftlichkeit schaffen. Darunter fallen sowohl - als vorrangigstes - alle Dinge, die zur direkten Lebensicherung dienen, wie auch die Tätigkeiten, die diese Produkte verteilen. Aber auch ist unter Arbeit das zu fassen, was von männlichen Marxisten meistens übersehen wird, was als Hausarbeit geleistet wird (dazu Werlhof 1977). Aber nicht nur der Umgang mit Objekten, in der Herstellung, Verteilung und Pflege, ist als Arbeit zu fassen.

Ottomeyer (1977) kritisiert mit Recht an Holzkamp eine instru-

mentalistische Verengung des Tätigkeitsbegriffes. Auch die planenden, interpretierenden und verbalkooperierenden Handlungen der Menschen (Ottomeyer bezeichnet dies als Interaktion) sind Arbeit. Ottomeyer charakterisiert so die tätige

"Wechselwirkung des Individuums mit der äusseren Welt (...) Die erste Dimension ist die Vergegenständlichung der Tätigkeit im sachlichen Produkt. In der produktiven Auseinandersetzung mit äußerer Natur wird nicht nur diese in ihrer Eigengesetzlichkeit zunehmend bewußt durchdrungen und angeeignet, sondern auch die eigene Individualität oder Persönlichkeit. Im Anschauen der Produktionsgegenstände, der in ihnen handfest objektivierten Kräfte und Fähigkeiten, entsteht die Möglichkeit und 'Freude', meine Persönlichkeit als gegenständliche, sinnlich anschauliche und darum über alle Zweifel erhabene Macht zu wissen." (Ottomeyer 1977, S. 25 und Marx/Engels, zit. nach Ottomeyer)

Die Vergegenständlichung in einem Produkt als menschliche Tätigkeit fällt in den bürgerlichen Entwicklungspsychologien heraus. Über diese Negierung von körperlicher Arbeit wird in Kap. 4 und 5 gesprochen. Hier möchte ich nur, daß bei aller Abwertung von Handarbeit diese doch immer noch (oder auch wieder, wenn man an Gründungen von Landkommunen oder Handwerkskooperativen denkt) eine anschauliche Freude über Erfolg der Arbeit vermitteln kann.

"Die zweite Dimension, die über den gesellschaftlichen Gebrauch der Produkte mit der ersten vermittelt ist, ist der soziale Bezug des Individuums zu den anderen Individuen (...) Erst durch die Beziehung auf den anderen als seinesgleichen bezieht sich der einzelne auf sich selbst und vermag über solche Reflexionen einen allgemeinen Menschenbegriff zu bilden." (Ottomeyer, a.a.O.)

Dieser Bezug der Subjekte untereinander ist für den kooperativen Arbeitsprozeß genauso konstituierend wie die Vergegenständlichung in den Objekten.

Das Ziel von Erziehung ist die heranwachsende Generation in die Lage zu versetzen, an dem gesellschaftlichen Arbeitsprozeß teilzunehmen, und von diesem Ziel her ist der Prozeß zu analysieren. So sagt Séve, daß es in der Psychologie bislang üblich sei, anzunehmen, daß

"die Persönlichkeit des Erwachsenen eine entwickelte Form der Persönlichkeit des Kindes"
(Séve, a.a.O., S. 294)

sei, und er fordert dagegen ein anderes Vorgehen, nämlich

"das Problem von der anderen Seite her zu fassen, vom historischen Materialismus aus, von der Theorie der erwachsenen Persönlichkeit und ihrer gesellschaftlichen Aktivitäten."
(Séve, a.a.O., S. 295)

Auf dieser Stufe der allgemeinen, d. h. historisch nicht präzisierten Bestimmung des gesellschaftlichen Wesens des Menschen möchte ich nur festhalten, daß der Ausgangspunkt für die Darstellung von Erziehungsprozessen - oder von Sozialisation in dem Sinne von gesellschaftsspezifischer Enkulturation - die gesellschaftlichen Aktivitäten, der Arbeitsprozeß, zu dem die Kinder hinerzogen werden, sein muß. In einer einfachen oder hochorganisierten Gesellschaft wird sich das Angebot an die heranwachsende Generation nach der Arbeitsteilung der erwachsenen Mitglieder einer Gesellschaft richten.

Dies scheint als Feststellung banal, jedoch suggerieren Er-

ziehungszielkataloge oft eine gewisse Beliebigkeit in ihren Ausrichtungen (dazu 3.1), so daß die zentrale Kategorie die Ausrichtung auf den gesellschaftlichen Arbeitsprozeß verschwindet.

3.2.4 Gegenwärtige Erscheinungsformen des gesellschaftlichen Wesens des Menschen

Die unter 3.2.1 bis 3.2.3 geschriebenen Aussagen scheinen im Widerspruch zu den unter Kap. 2 und 3.1 referierten Theorien zu stehen. Die Trennung von Individuum und Gesellschaft, Annahmen über die Manipulierbarkeit des Menschen, Auslassung der Arbeitswelt und überwiegende Beschäftigung mit den Instanzen von Familie und Schule, all dies scheint meinen Ableitungen nicht zu entsprechen. Die allgemeinen Bestimmungen über Sozialität, humane Potenzen und Arbeitsfähigkeit stehen in einem gespannten Verhältnis zu den Erscheinungen der Realität. Diese wird in ihren Darstellungen durch die bürgerliche Psychologie erfaßt. So sagt W.F. Haug:

"Nichts scheint selbstverständlicher, als vom Individuum auszugehen, das sich in einer naturartigen Umwelt umgeben findet. Die Selbstverständlichkeit, mit der diese Grundstruktur sich immer wieder aufdrängt, hat ihren realen Grund. Sie hat ihn in der alltäglichen Erfahrung unzähliger Individuen in der bürgerlichen Gesellschaft. Vereinzelt stehen sie einer fertigen, 'geschlossenen' Gesellschaft gegenüber." (Haug, W.F., 1977, S. 77/78)

Die Trennung des Individuums von der gesellschaftlichen Kooperation geschieht in dem, was vorher als humane Qualität bestimmt wurde, in der Arbeit. Da heute

"die konkrete gesellschaftliche Arbeit des Menschen tiefst innerlich mit ihrem Gegenteil behaftet ist, der abstrakten Arbeit, die ganz offensichtlich weder als "naturwüchsige Eigenschaft" gefaßt noch als solche in irgendeinem Laboratorium untersucht werden kann, sondern rundweg auf die gesellschaftlichen Verhältnisse, die gesellschaftlich Teilung der Arbeit, die charakteristischen Strukturen und Widersprüche der entsprechenden Gesellschaftsformation verweist." (Sève, a.a.O., S. 173)

Die konkrete Arbeit ist diejenige, bei der in Kooperation Objekte usw. geschaffen werden. Die abstrakte Arbeit ist die Lohnarbeit, die gleichgültig gegenüber der Tätigkeit und den Produkten der Arbeit verausgabt wird, um die eigene Reproduktion zu gewährleisten. Die vorherrschende Form der Verausgabung von Arbeitskraft in unserer Gesellschaft ist die Lohnarbeit, die sich nicht als kooperative Tätigkeit begreift, sondern als individuelle Lebenssicherung. Die Widersprüchlichkeit zwischen erdumfassenden Kooperationen der Arbeit und ihrer Beschränktheit auf den einzelnen geht als Erklärungsschwierigkeit in die Theorien der bürgerlichen Psychologie ein. Für die Individuen in unserer Gesellschaft heißt das:

"Die völlige Trennung des Motives der Arbeitstätigkeit (Lohn zu erhalten, I. B.) vom Prozeß dieser Tätigkeit und die Ausschaltung des Individuums von der Regulation seiner eigenen Handlung kennzeichnen die spezifische Partialisierung des menschlichen Handelns im Kapitalismus." (Groskurt/Volpert 1975, S. 162)

Groskurt/Volpert sehen hierin einen wesentlichen Grund für die Verelendung des Lohnarbeiters.

Ottomeyer benennt die Folgen als Gleichgültigkeit und Isolation gegenüber den anderen, dazu kommt noch daß jeder den anderen als Konkurrenten beim Verkauf seiner Ware Arbeits-

kraft sehen muß.

"Durch die gleichgültige instrumentelle Arbeitseinstellung, die Isolierung im Gefolge des egoistischen privaten Lohninteresses und durch die Konkurrenzzwänge, die in den gemeinsamen Arbeitsvollzug hineinspielen - durch all dies, so läßt sich erst einmal festhalten, wird ein zwischenmenschliches 'verstehen' oder gar Solidarität zwischen den kooperierenden Lohnarbeitern ganz außerordentlich erschwert." (Ottomeyer 1977, S. 100/101)

Das Ziel von Erziehung die heranwachsende Generation zu kooperativer Tätigkeit zum Zweck der Lebenssicherung heranzubilden, ist in unserer Gesellschaft auf spezifische Weise deformiert. Statt der Kooperation wird das Tun des einzelnen belohnt und als einzig wichtig hingestellt. Tätigkeit, in der etwas geschaffen wird, existiert nicht als solche sondern nur als ein beliebiges Tun, für das Lohn zu erwarten ist. Nicht das fertige Produkt der Tätigkeit interessiert den Einzelnen sondern das Abstraktum "Geld", durch das er sich ernähren kann. Da die arbeitsteilige Produktion nicht als Kooperation begriffen wird, eine gemeinsame Planung nicht stattfindet, ist der einzelne dem vordergründig undurchschaubarem gesellschaftlichen Prozeß unterworfen. Die postulierte Freiheit des Einzelnen wird zur Ohnmacht des Individuums. Auf dieses Ziel hin, in der Verkehrung der menschlichen Sozialität zu arbeiten, orientieren sich die vorgelagerten Instanzen.

"Sozialisation in Familie und Schule haben jedoch wesentlich vorbereitenden Charakter, sie stellen die Weichen. Die Entwicklung von Handlungsstrukturen ist mit dem Eintritt in die Berufsausbildung bzw. Berufstätigkeit nicht abgeschlossen; sie tritt vielmehr in ihre abschlies-

sende und entscheidende Phase. Die Qualifikation des individuellen Arbeiters wird sozusagen vom Rohling zum Endprodukt geformt." Groskurth/Volpert, a.a.O., S. 173)

In der üblichen Sozialisationsforschung und in den Ontogenesedarstellungen (dazu Kap. 4) wird das arbeitsfähige Individuum ausgeblendet, die Beschränkung auf familiäre und schulische Sozialisation suggeriert, daß diese Instanzen von sich aus den Erwachsenen produzieren, anstatt ihre Bestimmtheit durch den Arbeitsprozeß zu erhellen.

Diese Darstellungen allerdings sind als Beschreibungen der Prozesse, die heute ablaufen, um die junge Generation in unsere Gesellschaft einzufädeln, durchaus im Detail zutreffend.

So entsprechen etwa die Aspekte, die sich in dem Konstrukt Leistungsmotivation zusammenfinden, durchaus den Anforderungen unserer Gesellschaft. Da sie aber nicht explizit aus dem Arbeitsprozeß unserer Gesellschaft abgeleitet werden, erhalten sie eine ontologische Qualität und erscheinen daher unveränderbar.

Die gegenwärtige Erscheinungsform des gesellschaftlichen Wesens Mensch ist in sich widersprüchlich, dem hohen Stand der differenzierten und verzweigten gesellschaftlichen Arbeitsprozesse steht das Einzelwesen gegenüber, das sich durch seinen Lohn erhält. Eine Beziehung zwischen den Menschen scheint sich nur über den Markt (beim Kauf und Verkauf) und nicht durch die gemeinsame Tätigkeit herzustellen. Aus dem bestimmenden Moment der Konkurrenz in unserer Gesellschaft ergibt sich Isolation des Einzelnen, der sich nicht mehr im Zusammenhang begreifen kann.

Das gesellschaftliche Wesen des Menschen zeigt sich heute in dem Paradox der allgemeinen gesellschaftlichen Assozialität.

3.2.5 Zusammenfassung

Um die Prozesse zu begreifen, die beim Heranwachsen einer Generation ablaufen, müssen auf verschiedenen Ebenen Voraussetzungen geklärt werden. Gesellschaftlichkeit ist die Bedingung für menschliche Existenz in den drei Formen des direkten personalen Kontaktes, der Kristallisation von Geschichte in Objekten und der Übermittlung von Fähigkeiten und der gegenwärtigen personenübergreifenden Kooperation. Diese sozialen Bedingungen wirken nur oberflächlich gesehen als ein außerhalb der Person gelagertes, entsprechen aber den humanen Potenzen, die in jedem menschlichen Wesen die Möglichkeiten darstellen, aktiv, kooperativ, verändernd auf die Umwelt einzuwirken. Da im Begriff der Arbeit, das gefaßt ist, was das Spezifische des Menschen ist, ist sein Erziehungsziel arbeitsfähig zu sein. In dem Prozeß der Auseinandersetzung mit Natur, Gesellschaft, mit Objekten und Subjekten zum Zweck einer höchst differenzierten Lebenssicherung erlebt er sich als Person, ist er Mensch. Diese Stufe der allgemeinen Bestimmungen scheint der Realität zu widersprechen und speziell der Darstellung in den üblichen Richtungen der Wissenschaft. Die historisch-spezifische Erscheinungsform der Gesellschaftlichkeit des Menschen ist eine Aufspaltung seiner Tätigkeit in konkrete nützliche Arbeit, in der er schafft, und in abstrakte Arbeit, in der er einen

Lohn - losgelöst vom Produkt und seiner Planung - erhält.
Die Widersprüchlichkeit von privater Lebenssicherung durch
den Lohn und dem gesellschaftlich organisierten Arbeitspro-
zeß schafft eine Undurchschaubarkeit des gesellschaftlichen
Lebens auf der Ebene von Alltagstheorien, so daß Isolation
als unaufhebbar und Individualismus als einzig real erscheint.

3.3 Leerstellen von Theorien

Die Problematik der Theorien, auf die ich mich bezogen habe, liegt auf unterschiedlichen Ebenen. Während die Theorien, die ich unter 3.1 referierte, eine gesellschaftstheoretische Grundlegung fordern, vermeinen sie gleichzeitig ohne eine solche bereits Forschungsansätze vorbereiten zu können. Der Rückzug auf Persönlichkeit, aufs Individuum oder Subjekt als etwas, das ohne gesellschaftstheoretische Begründung erklärbar ist, zeigt eine Scheu vor politischer Theorie. Warum diese Forscher eine gesellschaftspolitische Klärung vermeiden und sie nur formal fordern, liegt nicht an ihrem subjektiven Unvermögen, sondern an der gesellschaftlichen Situation, die jene Interpretationen, die nicht den Schein des Individualismus verbreiten, als falsch dogmatisiert. Die Problematik dieser Forscher gleichzeitig gesellschaftliches Handeln zu erkennen und zu verkennen soll als unter 5. noch genauer untersucht werden. Die Theorien, die ich als Grundlage für den Absatz 3.2 nahm, scheuen weder Gesellschaftstheorie noch historische Ableitung von Sozialisationsinstanzen. Sie sind untereinander nicht widerspruchsfrei, da die Auseinandersetzungen mit Realität und ihre Interpretation in einem ständigen Fluß sind. Auffallend allerdings ist, daß zwar die Entwicklung der Lohnarbeit in der spät-kapitalistischen Gesellschaft dargestellt wird, aber andere Formen der Arbeit, die nicht nur Relikte vergangener Zeiten sind, nicht beachtet werden. So wird - wie an Ottomeyer aufzuzeigen ist - die Hausarbeit verschwiegen, oder bei Séve nur nebenbei erwähnt.

Die Diskussion der feministischen Theorien (ich denke hier etwa an Werlhof und die Diskussionen an der Sommeruniversität

Berlin 1977) über Hausarbeit erweitert die Realitätserfassung. Allerdings neigen manche Theoretiker dazu, Unterdrückung auf Frauen einzuengen(etwa Firestone 1975, Goulof 1977).

Werlhofs (1977) Vorschlag von einem Drei-Klassensystem in unserer Gesellschaft zu sprechen, sollte weiter diskutiert werden. Speziell für die Erziehungswissenschaften spielt die unentlohnte Arbeit in der Kinderaufzucht eine zentrale Rolle.

Die Problematik der drei skizzierten Theorierichtungen liegt in einem eingeeengten aber dabei sich ausschließlich gebärdenden Blickwinkel, sei es das als Grundgegensatz, Individuum und Gesellschaft, oder Lohnarbeit und Kapital, oder Patriarchat und unterdrückte Frauen gesehen werden. In dieser Arbeit unter-
suche ich nur die selektive Wahrnehmung derjenigen Forscher, denen das Individuum der Grundbaustein der Gesellschaft ist, eine exakte Kritik am Ökonomismus marxistischer Schulen und des Sexismus einiger Autorinnen der feministischen Theorie wäre ebenso zu leisten (ansatzweise etwa bei Prokorp U.1976). Allerdings ist die individualistische liberale Richtung in der Sozialisationsforschung dominierend, so daß sie sowohl die reichhaltigsten und entwickelsten Theorien besitzt, und eine Vielfältigkeit der Schilderung von Realität bieten, und die herrschenden Deutungsmuster in unserer Gesellschaft produzieren und Strategien in der Erziehung legitimieren.

Eine Theorie ohne Leerstellen, oder bescheidener eine Annäherung an eine solche, könnte wohl nur mit Paradoxa arbeiten, es müßte jedes menschliche Wesen sowohl verschieden wie gleich zu den andern sehen, um Lohn arbeitend, um sich zu ernähren

und gleichzeitig oder nacheinander arbeitend, um zu sich selbst und den andern zu kommen. Er und Sie (die menschlichen Wesen) haben in ihrer Geschlechtlichkeit eine besondere und eine allgemeine Geschichte. Das Besondere und Allgemeine in einem zu begreifen, scheint die Schwierigkeit im Erkenntnisprozeß zu sein.

4 Implizite Theorien in Ontogenesedarstellungen

4.0 Vorbemerkung

In der Alltagserfahrung erlebt jeder sich selbst und die Anderen als konkrete Personen, die sich als sinnlich-erfahrbare Körper präsentieren, sie sprechen, handeln, zeigen Gefühle, essen, trinken beziehen sich auf andere und sich selbst. Die Komplexität der Realität, die Totalität der Alltagserfahrung sind Gegenstand der Sozialwissenschaften. Um die Vielfalt der Erscheinungen zu erfassen, ihre Strukturen zu analysieren, teilen die Sozialwissenschaften und die Sozialwissenschaftler in den einzelnen Disziplinen das weite Gebiet der sozialen Realität in einzelne Sektoren, deren Grenzen und Überschneidungen sicher eher durch diffuse Verschwommenheit denn durch exakte Bestimmtheit auszeichnen. Implizite Präferenzen, vorwissenschaftliche Wertentscheidungen der/des Wissenschaftlers schlagen implizit in den Theorien durch, so daß ein Sektor der Realität, bedingt durch das subjektive Forschungsinteresse, zum Zentralpunkt der Erkenntnis gemacht wird.

Eine explizite Sektoreneinstellung wäre in der Pädagogik etwa angezeigt in solchen Begriffen wie Motivation, Kognition, Kreativität. Bei solcher Einteilung scheint die Meinung vorzuliegen, daß in den einzelnen Subjekten reinlich-getrennte Sedimente von Handeln, Fühlen und Denken dem pädagogischen Geologen zum wissenschaftlichen Abbau bereitliegen. Verwerfungen - um im geologischen Bild zu bleiben -, die eine Vermischung der Ablagerungen dokumentieren, werden entweder durch statistische Manipulationen (z. B. Varianzanalyse) oder durch den defizitä-

ren Stand eines Subjektes oder einer Gruppe von Subjekten weg-
erklärt.

In diesem Kapitel wird die Genese von Individuen, die sowohl
handlungs- wie erkenntnis- wie beziehungsfähig sind, behan-
delt. Ontogenetische Theorien erheben per Definition den An-
spruch diese komplexen Beziehungen zu erklären. Hier soll an
einigen markanten Autoren gezeigt werden, daß in den einzel-
nen Theorien wiederum nur Sektoren von menschlichem Verhalten
genetisch dargestellt werden. Außerdem soll der Versuch ge-
macht werden, die impliziten Wertvorstellungen der Autoren,
ihre Zielvorstellungen, zu denen die Individuen hinerzogen
werden sollen, aufzuzeigen.

4.1 Die Theorie des sexuellen Individuums als autonomes Subjekt

4.1.1 Sexualität als Motor der Persönlichkeitsgenese

Freud kam durch die Behandlung neurotischer Personen zu der
Einsicht, daß bereits in der Kindheit sexuelle Strebungen zu
beobachten sind. Seine Annahmen stützen sich einerseits auf
die Erinnerungen von Neurotikern, dieses Material weicht sei-
ner Meinung nach

"nur in Hinsicht der Intensivität und Deut-
lichkeit von denen später Gesunder" (Freud
1974, S. 51, Fußnote 1)

ab, andererseits stützen sie sich auf

"die außerordentlich häufigen Befunde von angeb-

lich regelwidrigen und ausnahmeartigen sexuellen Regungen in der Kindheit." (Freud 1974, S. 51)

Für Freud umfaßt der Begriff der Sexualität alle Formen der Lustgewinnung aus dem eigenen Körper, einzelne Körperteile sind in den verschiedenen Phasen der Entwicklung die leitenden Zonen, Endziel der Entwicklung ist die reife, genitale Sexualität (dazu. Freud 1956, S. 15). Im Verlauf der Ontogenese entwickelt sich unter dem Primat der sexuellen Streben der psychische Apparat, das Persönlichkeitsmodell Freuds.

4.1.2 Das Konzept des Narzißmus (Orale Phase)

"Das erste Organ, das als erogene Zone auftritt und einen libidinösen Anspruch an die Seele stellt, ist von der Geburt an der Mund. Alle psychische Tätigkeit ist zunächst darauf eingestellt, dem Bedürfnis dieser Zone Befriedigung zu schaffen. Diese dient natürlich in erster Linie der Selbsterhaltung durch Ernährung, aber man darf Physiologie nicht mit Psychologie verwechseln. Frühzeitig zeigt sich im hartnäckig festgehaltenen Lutschen des Kindes ein Befriedigungsbedürfnis, das - obwohl von der Nahrungsaufnahme ausgehend und von ihr angeregt - doch unabhängig von Ernährung nach Lustgewinn strebt und darum sexuell genannt werden darf und soll." (Freud 1956, S. 16/17)

Das physiologische Bedürfnis nach Nahrungsaufnahme vermittelt die Erfahrung von lustvollen Erlebnissen, die dann als selbstständige Handlungen unabhängig von den biologischen Notwendigkeiten hervorgerufen werden als Lutschen oder Wonnesaugen. Drei wesentliche Charakteristika sieht Freud in diesen infantilen Sexualäußerungen:

1. Sie entstehen in Anlehnung an eine wichtige Körperfunktion
2. Sie kennen noch kein Sexualobjekt, sind autoerotisch
3. Das Sexualziel steht unter der Herrschaft einer erogenen Zone (nach Freud 1974, S. 57)

Der Begriff Autoerotizismus oder der etwa deckungsgleiche Begriff des primären Narzißmus soll hier etwas ausführlicher diskutiert werden, besonders weil er auch heute noch von vielen Autoren der psychoanalytischen Schulde verwandt wird. Bevor ich die unterschiedlichen Meinungen darstelle, möchte ich eine kleine semantische Analyse dieser Begriffe vorausschicken. Autoerotizismus, als Liebe zum eigenen Selbst, setzt die Erfahrung des Selbst als Abgegrenztes, als Vorhandenes voraus. Die griechische Sage vom Jüngling Narziß - die Sage handelt nicht von einem Kind! - erzählt, daß sich dieser junge Mann in sein eigenes Spiegelbild verliebt. Die Benutzung dieser Begriffe impliziert also bereits ein Subjekt, das sich selber zum Objekt seiner erotischen Bedürfnisse gemacht hat.

"Die Konzeption des Narzißmus (...) bleibt eine nützliche und notwendige Arbeitshypothese in der psychoanalytischen Theorie. Im allgemeinen wird der Begriff so verwendet, daß er zumindest drei etwas unterschiedliche, wenn auch eng miteinander zusammenhängende Dinge bezeichnet. Das sind: 1. eine Überbesetzung des Selbst, 2. eine Unterbesetzung der Objekte der Außenwelt und 3. eine pathologisch unreife Beziehung zu diesen Objekten. Wird der Begriff natürlich auf ein Kind angewandt, so bezeichnet er im allgemeinen das, was wir als eine normale Stufe oder ein normales Merkmal der frühen Entwicklung ansehen." (Brenner 1976, S. 97)

Kohut bezieht den Begriff des primären Narzißmus nicht auf das

soziale Umfeld des Säuglings, sondern auf seinen psychischen Zustand:

"Er umfaßt die Behauptung, daß das Kind zu Anfang die Mutter und ihre Pflege nicht als Du und dessen Handlungen erlebt, sondern im Rahmen eines Erlebens der Welt, in welchem die Ich-Du-Differenzierung noch nicht stattgefunden hat. So ist für das Kind die Herrschaft über die Betreuung durch die Mutter eine Selbstverständlichkeit - so selbstverständlich, wie der Erwachsene über seinen Körper und seine Gedanken verfügt." (Kohut 1975, S. 142)

Bei Lorenzer heißt es:

"Der Narzißmus ist ja nichts anderes als die ursprüngliche Einheit bzw. partiell und vorübergehend gelungene Wiederverschmelzung zum grenzenlos-kontinuierlichen Einssein mit der Mutter (wie im Uterus - I. B.), er sucht die Ansätze einer Aufspaltung in Selbst- und Objektwelt zu überspielen." (Lorenzer 1973, S. 43)

Brenner faßt also in diesem Begriff eine starke Fixierung auf das eigene Selbst unter Negierung der Umwelt, während Kohut in diesem Zustand noch keine Differenzierung zwischen Objekt und Subjekt stattgefunden hat, und dem Kind ein Gefühl von Herrschaft (!) über die Betreuung der Mutter unterstellt wird. Für Lorenzer dagegen ist der Narzißmus ein grenzenlos-kontinuierliches Einssein, ein psychologischer Versuch, die physische Trennung aufzuheben.

Diese schillernde Verwendung der Begriffe sowohl in der Forschung wie in der Alltagssprache verweist auf die Frage, wie konstituiert sich das Subjekt, das Auton, das Ich. Bei Freud heißt es:

"Ursprünglich war ja alles Es, das Ich ist durch den fortgesetzten Einfluß der Außenwelt aus dem Ich entwickelt worden."
(Freud 1956, S. 28)

Die Definition der psychischen Instanz des Es ist:

"Die Macht des Es drückt die eigentliche Lebensabsicht des Einzelwesens aus. Sie besteht darin, seine mitgebrachten Bedürfnisse zu befriedigen. Eine Absicht, sich am Leben zu erhalten, kann dem Es nicht zugeschrieben werden.
(Freud 1956, S. 19)

Freuds Annahme über die primäre Natur des Menschen umschreibt ihn als Einzelwesen, das nach Bedürfnisbefriedigung strebt, Lebenssicherung muß erst gelernt werden. Dies ist die Aufgabe des Ichs (dazu Freud 1956, S. 10). Freud sieht innerhalb der Psyche die Grenzen zwischen Ich und Es als fließend an. Dies hat zur Folge, daß auch die Begriffe zu fließen anfangen:

"Der Säugling sondert noch nicht sein Ich von der Außenwelt als Quelle der auf ihn einströmenden Empfindungen:" (Freud 1956, S. 93)

"Ursprünglich enthält das Ich alles, später scheidet es eine Außenwelt von sich ab."
(Freud 1956, S. 95)

Diese etwas verwirrenden Aussagen zur Ursprünglichkeit von Es und Ich möchte ich hier auf die Frage von Subjekt-Objekt-Distanzierung reduzieren, auf die Frage nach dem Aufbau der vom Individuum getrennten Außenwelt. Freud sieht hier zwei Momente, 1. durch Eigenaktivität des Säuglings - Schreien - kann die begehrte, aber nicht ständig anwesende Mutterbrust herbeigerufen werden und 2.

"Einen weiteren Antrieb zur Loslösung des Ichs von der Empfindungsmasse, also zur Anerkennung eines 'Draußen', einer Außenwelt, geben die häufigen, vielfältigen, unvermeidlichen Schmerz- und Unlustempfindungen, die das unumschränkt herrschende Lustprinzip aufheben und vermeiden heißt. Es entsteht die Tendenz, alles, was Quelle solcher Unlust werden kann, vom Ich abzusondern, es nach außen zu werfen, ein reines Lust-Ich zu bilden, dem ein fremdes, drohendes Draußen gegenübersteht." (Freud 1956, S. 94)

Nach Freud spielt also die Welterfahrung des Säuglings zwischen den Polen der lustvollen Erfahrungen am eigenen Körper einerseits und der Ausgliederung frustrierender Erlebnisse an eine äußerliche Umwelt andererseits

4.1.3 Sublimation und Triebverzicht (Anale Phase)

"Eine zweite prägenitale Phase ist die der sadistisch-analen Organisation. Hier ist die Gegensatzlichkeit, welche das Sexualleben durchzieht, bereits ausgebildet; sie kann aber noch nicht männlich oder weiblich, sondern muß aktiv und passiv benannt werden. Die Aktivität wird durch den Bemächtigungstrieb von seiten der Körpermuskulatur hergestellt, als Organ mit passivem Sexualziel macht sich vor allem die erogene Darmschleimheit geltend, für beide Bestrebungen sind Objekte vorhanden, die aber nicht zusammenfallen." (Freud 1974, S. 70)

Die Haupttätigkeiten in dieser Phase sind diejenigen Aktivitäten, die Freud auf den Bemächtigungstrieb zurückführt, darunter ist das Greifen und die Annäherung an Objekte der Umwelt zu verstehen. Hierüber sagt Freud wenig. Die Exkretion beschäftigt ihn stärker: erstens kann er hier eine klare erogene Zone feststellen, zweitens spielt die Sauberkeitserziehung zu Freuds Zeiten - wie auch heute noch - überwiegend in diesem Lebensabschnitt eine wichtige Rolle. Bally stellt fest, daß Freud dem Defäkationsakt bereits eine Bedeutung zuweist, die über den

Autoerotizismus hinausgeht:

"Der Darminhalt stelle nämlich 'das erste Geschenk' dar, durch dessen Entäußerung die Gefügigkeit, durch dessen Verweigerung der Trotz des kleinen Wesens gegen seine Umgebung ausgedrückt werden kann. Mit der Bemerkung, daß der Darminhalt ein Geschenk sei, weist Freud auf die kommunikative Bedeutung hin, die in dieser beginnenden aktiven Auseinandersetzung mit der Welt nicht nur die Defäkation, sondern auch andere Aktivitäten des Kindes zum gebärdenhaften Ausdruck werden lassen."
(Bally 1971, S. 41)

Der Ausdruck, daß der Darminhalt als Geschenk betrachtet wird, verweist nicht nur auf die Kommunikation des Kindes mit der Umwelt, sondern auch auf eine spezielle Erziehungshaltung, die das Entleeren des Stuhlgangs am richtigen Ort und zur richtigen Zeit belohnt.

So sagt Freud:

"Es ist eines der besten Vorzeichen späterer Absonderlichkeiten oder Nervosität, wenn ein Säugling sich hartnäckig weigert, den Darm zu entleeren, wenn er auf den Topf gesetzt wird, also wenn es dem Pfleger beliebt. Es kommt ihm natürlich nicht darauf an, sein Lager schmutzig zu machen; er sorgt nur, daß ihm der Lustgewinn bei der Defäkation nicht entgehe. Die Erzieher ahnen wiederum das Richtige, wenn sie solche Kinder, die sich diese Verrichtung 'aufheben', schlimm nennen."
(Freud 1974, S. 60)

Die Erziehung zur Regelmäßigkeit, zur Pünktlichkeit, die in unserer Gesellschaft schon beim Stillen des Säuglings eingeübt wird, dehnt sich in dieser Phase auf die Exkretion aus, die nur dann geschehen darf, "wenn es dem Pfleger beliebt".

Am Beispiel eines 1 1/2-jährigen Kindes zeigt Freud, wie sei-

ner Meinung nach ein Kind mit seinen Versagungen umgeht. Dieses Kind wurde wegen seines "anständigen Charakters" gelobt:

"Es störte die Eltern nicht zur Nachtzeit, befolgte gewissenhaft die Verbote, manche Gegenstände zu berühren und in gewisse Räume zu gehen, und vor allem anderen, es weinte nie, wenn die Mutter es für Stunden verließ, obwohl es dieser Mutter zärtlich anhing, die das Kind nicht nur selbst genährt, sondern auch ohne jede fremde Beihilfe gepflegt und betreut hatte. Dieses brave Kind zeigte nun die gelegentlich störende Gewohnheit, alle kleinen Gegenstände, deren es habhaft wurde, weit weg von sich in eine Zimmerecke, unter ein Bett usw. zu schleudern, so daß das Zusammensuchen seines Spielzeugs oft keine leichte Arbeit war."
(Freud 1975, S. 224)

Ein braves Kind ist also ein solches, daß die Gebote seiner Eltern achtet und diese möglichst wenig stört. Die einzige Unart dieses Kindes deutet Freud als Abreaktion der Frustration des Kindes beim Verschwinden der Mutter. Das Spiel wurde mit einem Laut begleitet, der "fort" bedeutet, wenn das Kind seine Aktivität mit einer Garnrolle, die an einem Band befestigt war, ausführte, holte es den weggeworfenen Gegenstand wieder heran, begleitet von einem freudigen "Da".

"Die Deutung des Spiels lag dann nahe. Es war im Zusammenhang mit der großen kulturellen Leistung des Kindes, mit dem von ihm zustande gebrachten Triebverzicht, das Fortgehen der Mutter ohne Sträuben zu gestatten. Es entschädigte sich gleichsam dafür, indem es dasselbe Verschwinden und Wiederkommen mit den ihm erreichbaren Gegenständen selbst in Szene setzte."
(Freud 1975, S. 225)

Aus dieser Analyse eines Kinderspiels sind einige Dinge bemerkenswert:

1. Freud, der Sprechen als Therapeutikum, als Heilmittel, ein-

setzte, nimmt hier kaum Stellung zur Bedeutung des Sprechens für den Menschen, es ist nur eine begleitende Aktivität, die zur Verifizierung der Deutung der Aktion unter anderem herangezogen wird (zum Problem der Freud'schen Aussagen über Sprache und Sprechen verweise ich auf Jappe, 1971).

2. Der Triebverzicht wird als eine große kulturelle Leistung gesehen, die das Kind zu erbringen hat. Onto- wie phylogenetisch ist für Freud Triebverzicht, Triebsublimierung, der Motor der Kulturentwicklung

"Die Triebsublimierung ist ein besonders hervorstechender Zug der Kulturentwicklung, sie macht es möglich, daß höhere psychische Tätigkeiten, wissenschaftliche, künstlerische, ideologische, eine so bedeutsame Rolle im Kulturleben spielen." (Freud 1956, S. 132)

Freud, der als erster die infantile Sexualität, ihre Triebe, ihre Bedürfnisse erkannt, beschrieben und analysiert hat, sieht, daß Triebverzicht von der Kultur erzwungen wird, in der Sublimierung verwandeln sich Triebbedürfnisse in Kulturleistungen. So sagt er in Bezug auf die Analerotik junger Menschen:

"Sein ursprüngliches Interesse an der Exkretionsfunktion, ihren Organen und Produkten wandelt sich im Laufe des Zeitwachstums in die Gruppe von Eigenschaften um, die uns als Sparsamkeit, Sinn für Ordnung und Reinlichkeit bekannt sind (...) Wie das zugeht wissen wir nicht, an der Richtigkeit dieser Auffassung ist kein Zweifel. Nun haben wir gefunden, daß Ordnung und Reinlichkeit wesentliche Kulturansprüche sind." (Freud 1956, S. 132)

Für Freud ist die Verwandlung eines Triebes in eine Charakter-

eigenschaft, die gesellschaftlich erwünscht ist, eine Tatsache, deren Genese ihm unerklärlich bleibt. Er beschreibt zwar kindliches Verhalten aus der Sicht der Erwachsenen, der Erziehenden ("das schlimme Kind", "das brave Kind", siehe vorher), er sieht aber nicht, daß diese Einstellungen und Verhaltensweisen der Sozialisationsagenten kindliches Agieren kulturspezifisch formen. Unbestritten scheint mir, daß Ordnung, Reinlichkeit und Sparsamkeit (je nach Konjunkturlage mehr oder minder) in unserer Gesellschaft hochbewertete Eigenschaften sind, und daß der Lernprozeß des Kindes zum Erwerb dieser Eigenschaften bereits bei der Regulation seiner frühesten Aktivitäten beginnt.

3. An dem Spielbeispiel läßt sich aufzeigen, welche Funktion Freud dem kindlichen Spiel beimißt, es entschädigt sich für Frustrationen, das Kind setzt eine Szene.

"Man sieht, daß die Kinder alles im Spiel wiederholen, was ihnen im Leben großen Eindruck gemacht hat, daß sie dabei die Stärke des Eindruckes abreagieren und sich sozusagen zu Herrn der Situation machen. Aber andererseits ist es klar genug, daß all ihr Spielen unter dem Einfluß des Wunsches steht, der diese ihre Zeit dominiert, des Wunsches: groß zu sein und so zu tun (...) wie die Großen." (Freud 1975, S. 227)

Im Spiel wiederholt das Kind affektive Prozesse, die es in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt erlebt, es macht sich dadurch zum "Herren der Situation", es findet eine aktive Auseinandersetzung statt. Der Wunsch, es den Erwachsenen gleich zu tun, hat bei Freud (im Gegensatz zu Leontjew) den Aspekt, die vom Kinde erfahrene Machtlosigkeit dem Erwachsenen gegenüber für sich selbst zu usurpieren:

"Indem das Kind aus der Passivität des Erlebens in die Aktivität des Spielens übergeht, fügt es einem Spielgefährten das Unangenehme zu, das ihm selbst widerfahren war und rächt sich so an der Person dieses Stellvertreters." (Freud 1975, S. 227)

In dieser Phase lernt das Kind nach der Freud'schen Auffassung die Beherrschung der Analfunktionen, mit Hilfe von Sublimation und Triebverzicht kann es Eigenschaften, die kulturell erwünscht sind, wie Sauberkeit, Ordentlichkeit und Sparsamkeit erwerben. Zum anderen bietet das Spiel die Möglichkeit, affektive Frustration aus sich herauszusetzen und abzureagieren. Die Erwartungen, welche die Erwachsenen an das kindliche Verhalten stellen, laufen in den Freud'schen Darstellungen implizit mit, ihre sozialhistorische Bedingtheit und ihre pädagogische Begründetheit werden nicht mitreflektiert.

4.1.4 Geschlechtsdifferenzierung und die Errichtung des Über-Ichs (Die phallische oder ödipale Phase)

"Die dritte ist die sogenannte phallische Phase, die gleichsam als Vorläufer, der Endgestaltung des Sexuallebens bereits recht ähnlich ist. Es ist bemerkenswert, daß nicht die Genitalien beider Geschlechter hier eine Rolle spielen, sondern nur das männliche (Phallus). Das weibliche bleibt lange unbekannt." (Freud 1956, S. 17)

Während in der vorangegangenen Phase die Partialtriebe teils autoerotischer, teils objektbezogener Art, voneinander unabhängig sind, vereinigen sich jetzt alle Strebungen unter dem Primat des männlichen Genitals.

"Das bedeutet, daß die maßgeblichen oder intensivsten Wünsche und Impulse, die das Kind den Ob-

jekten seines Trieblebens gegenüber erfährt, von nun an die phallischen Wünsche und Impulse sind." (Brenner 1976, S. 101)

Diese Wünsche und Impulse richten sich auf ein Objekt, die Mutter.

"So werden zum Beispiel die verschiedenen Teile der Mutter, ihre unterschiedlichen Stimmungen und ihre gegensätzlichen Rollen als 'gute' Mutter, die die Wünsche des Kindes befriedigt, und als 'böse' Mutter, die diesen Wünschen die Erfüllung versagt, vom Kind in diesem Alter als ein einziges, Mutter genanntes Objekt erkannt (...). Diese Besetzungen bleiben sogar trotz ziemlich langer Abwesenheit des Objektes selbst bestehen. Außerdem ist das Kind, wenn die phallische Phase einmal zumindest gut in Gang gekommen ist, in der Lage, ziemlich klar zwischen Selbst und dem Objekt zu unterscheiden und Objekte als Individuen wie es selbst, mit ähnlichen Gefühlen und Gedanken, wahrzunehmen." (Brenner 1976, S. 102)

Aus Einzelwahrnehmungen konstituiert sich jetzt für das Kind ein klar umgrenztes Objekt, dessen Konstanz auch bei physischer Abwesenheit in der Vorstellung erhalten bleibt. Die Trennung von Selbst und Umwelt wird evident. Während Freud in der analen Phase zwar schon eine Aufspaltung der Triebe in aktiv und passiv annimmt, aber noch keine Geschlechtsdifferenzierung beobachtet, beginnen jetzt Knaben und Mädchen

"ihre intellektuelle Tätigkeit in den Dienst der Sexualforschung zu stellen, beiden gehen von der Voraussetzung des Allgemeinvorkommens des Penis aus. Aber jetzt scheiden sich die Wege der Geschlechter." (Freud 1956, S. 18)

Die Annahme, daß beide Geschlechter von dem "Allgemeinvorkommen des Penis" ausgehen, erscheint mir als Aussage mit Allge-

meingültigkeitsanspruch doch recht zweifelhaft, es kann sein, daß Freud seinen subjektiven Männlichkeitsanspruch als einzig richtigen generalisiert hat, und daß die Möglichkeit der Kinder in seiner Zeit, sich nackt zu sehen, sehr begrenzt waren. Ein weiteres Problem ist die "Sexualforschung", bei der nach Freud das Kind der "ehrwürdigen Kloakentheorie" (Freud 1956, S. 17) huldigt. Aufklärung über sexuelle Vorgänge waren im frühen 19. Jahrhundert kaum möglich, so daß für die Kinder ein weiter Bereich der Lebenserfahrung nur durch Teilbeobachtungen, märchenhaften Andeutungen und Spekulationen zu erfassen war. Heute besteht zwar das pädagogische Postulat, Kinderfragen in Bezug auf Sexualvorgänge eindeutig und ausreichend zu beantworten, jedoch beobachte ich immer wieder in der pädagogischen Praxis, daß die Erwachsenengeneration, deren eigenes Verhältnis zur Sexualität mit ungelösten Konflikten belastet ist, mit starken affektiven Spannungen und zum Teil mit Verschleierungen auf Kinderfragen eingehen. Trotz der Möglichkeit heute über sexuelle Vorgänge offener zu sprechen, und dies ist bestimmt ein Verdienst der Forschungen Freuds, kann man kaum ein gelöstes und entspanntes Verhältnis zur infantilen und erwachsenen Sexualität konstatieren, so daß wohl auch jetzt noch die Kinder einen Teil ihrer intellektuellen Tätigkeit in die Frage investieren, welche großen und dunklen Geheimnisse das Sexualleben ausmachen.

Die Geschlechtsdifferenzierung sieht Freud in der phallischen Phase folgendermaßen ablaufen:

"Der Knabe tritt in die Ödipusphase ein, er beginnt die manuelle Betätigung am Penis mit gleich-

zeitigen Phantasien von irgendeiner Betätigung desselben an der Mutter, bis er durch Zusammenwirkung einer Kastrationsdrohung und dem Anblick der weiblichen Penislosigkeit das größte Trauma seines Lebens erfährt, das die Latenzzeit mit allen ihren Folgen einleitet. Das Mädchen erlebt nach vergeblichem Versuch, es dem Knaben gleichzutun, die Erkenntnis ihres Penismangels oder besser ihrer Klitoris minderwertigkeit mit dauernden Folgen für die Charakterentwicklung; infolge dieser ersten Enttäuschung in der Rivalität häufig mit erster Abwendung vom Sexualleben überhaupt." (Freud 1956, S. 18)

Der Ödipuskomplex, dessen Anerkennung nach Freud zum "Schiboloth" für Anhänger und Gegner der Psychoanalyse geworden ist (s. dazu Freud 1956, S. 96, Fußnote), ist angeblich eine phylogenie ontogenetisch abgesicherte Tatsache, es sollen hier weder die prähistorischen Spekulationen über die Urhorde und Vatermord referiert noch die Forschungen der Kulturanthropologie zur Modifikation dieses bei Freud ontologisch gesetzten Konfliktes dargestellt werden. Mich interessiert in diesem Zusammenhang, welches Erziehungsverhalten Freud beschreibt, ohne es zu reflektieren. Onanieverbot unter Androhung von körperlicher Verstümmelung betrachtet er als legitim. Es werden wohl auch weniger die Wunschphantasien des Knaben sein, welche die Mutter dazu veranlassen solche Drohungen auszustoßen, sondern eher die selbständigen Zärtlichkeitsgesten des Kindes. Da der Mutter ja sehr wohl bekannt ist, daß der Vollzug des Geschlechtsverkehrs noch nicht möglich ist, muß bereits die zärtliche Berührung als Eigenaktivität des Kindes bei ihr massive Angst auslösen, so daß sie diese mit lebensbedrohlichen Aussagen abwehrt. Da weder dem Knaben noch dem Mädchen die Unterschiede in der Anatomie der Geschlechter deutlich erklärt werden, kommt es unter dem Einfluß der Drohung zu einer Fehlinterpretation. Das Gefühl

der Minderwertigkeit bei Mädchen ist nun sicherlich nicht allein aus der Biologie zu erklären. Die soziale Unterprivilegierung der Frau (in Bezug auf Ausbildung, Karriere, Einkommen) braucht wohl hier nicht mehr belegt werden. Schon in den ersten Jahren ihres Lebens erfährt das Mädchen mehr Einschränkungen bei Eigenaktivitäten als der Knabe, und sie sieht die Abhängigkeit und Unterordnung der Mutter, die ihr die Matrix für ihre Geschlechtsrolle bietet, unter dem Vater.

Selbst wenn die streng patriarchalische Familie, wie sie am Ende des vorigen und am Beginn des jetzigen Jahrhundert existierte, starke Auflösungserscheinungen zeigt, ist auch heute noch von einer Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern nicht zu sprechen. Auf Grund welcher Verhaltensweisen Mutter und Vater der Tochter Minderwertigkeitsgefühle aufoktorieren, dies zu erfassen ist bislang kaum bis garnicht erfolgt. (Zum defizitären Stand der geschlechtsspezifischen Sozialisationsforschung: siehe Einleitung und Schluß bei Bilden 1977).

Nach Freud hat der Konflikt in der ödipalen Phase folgenden Verlauf, der Knabe indentifiziert sich auf Grund seiner sexuellen Strebungen in Bezug auf die Mutter mit seinem Vater, den er aber als Hindernis für seine Wünsche erlebt.

"Die Vateridentifizierung nimmt nun eine feindselige Tönung an, sie wendet sich zum Wunsch, den Vater zu beseitigen, um ihn bei der Mutter zu ersetzen. Von da an ist das Verhältnis zum Vater ambivalent." (Freud 1975, S. 299)

Das Mädchen, das sich in Identifikation mit der Mutter den Va-

ter als Liebesobjekt wählt, muß ebenso wie der Knabe dieses Objekt aufgeben und kann den Haß auf die Rivalin nicht ausleben. Diese ambivalenten Beziehungen zu den Eltern konstituieren eine eigene psychische Instanz, das Über-Ich.

"So kann man als allgemeines Ergebnis der vom Ödipuskomplex beherrschten Sexualphase einen Niederschlag im Ich annehmen, welcher in der Herstellung dieser irgendwie miteinander vereinbarten Identifizierung besteht. Diese Ich-Veränderung behält ihre Sonderstellung, sie tritt dem anderen Inhalt des Ichs als Ichideal oder Über-Ich entgegen." (Freud 1975, S. 301)

Das Über-Ich ist die Instanz, welche die erworbenen Normen repräsentiert.

"Das Über-Ich wird den Charakter des Vaters bewahren, und je stärker der Ödipuskomplex war, je beschleunigter (unter dem Einfluß von Autorität, Religionslehre, Unterricht, Lektüre) seine Verdrängung erfolgte, desto strenger wird später das Über-Ich als Gewissen, vielleicht als unbewußtes Schuldgefühl über das Ich herrschen." (Freud 1975, S. 302)

Der konservative Aspekt der Über-Ichs, in dem sich nicht nur der individuelle Elterneinfluß, sondern auch der "fortgepflanzte" Einfluß von Familien-, Rassen- und Volkstradition (Freud 1956, S. 9), d. h. die allgemeinen sozialen Normen einer Gesellschaft sich niederschlägt, erhält seinen qualitativen Grad von Rigidität durch die Schwere des infantilen Konflikts, Strebungen des Es aufzugeben. Im Verlauf der Entwicklung schlagen sich im Ich-Ideal auch die Gebote und Verbote nieder, die von Lehrern und Autoritäten in der Fortführung der Vaterrolle ausgesprochen werden (dazu Freud 1975, S. 304)

Der psychische Apparat ist am Ende der phallischen Phase, mit dem Untergang des Ödipuskomplexes, komplett. Zwischen Es, den Trieben, die nach Lustgewinn streben, um dem Über-Ich, indem die normativen Orientierungen der je individuellen Bezugspersonen und der durch sie vermittelten allgemeinen gesellschaftlichen Werte repräsentiert werden, steht das Ich, das sie auseinanderstrebenden Ansprüche von Triebbedürfnissen, internalisierter moralischer Instanz und der Realität, der außerindividuellen Umwelt, ausgleichen muß.

Konflikte, die das Individuum mit seinen eigenen Primärerfahrungen und in seinem Umgang mit der Umwelt hat, werden durch dieses Persönlichkeitsmodell dem Individuum als Einzelfall zur Lösung aufgegeben. Gesellschaftliche Realität als entstandene und veränderbare verschwindet aus dem Blickfeld, gesellschaftliche Antinomien können nur noch als Konflikte von Einzelindividuen dargestellt werden (Zur Problematik der restringierten sozialpsychologischen Auffassungen Freuds, siehe Schüle 1975).

Im Verlauf der phallischen Phase, in der das Kind fähig ist, Subjekte als konstante Personen, die von ihm real getrennt sind, zu erleben, erfährt es die Tabuisierung seiner sexuellen sinnlichen Bedürfnisse durch die machtvolle Unterdrückung dieser Strebungen durch die Erwachsenen. Durch die Internalisierung der gesellschaftlichen Normen ist es jetzt in der Lage, sich adäquat den Erwartungen seiner Umwelt gegenüber zu verhalten. Machtausübungen durch Autoritäten, Frustrationserlebnisse, irrationale Spekulationen über Realität und minderwertige Einschätzung des weiblichen Geschlechts sind seine Erfahrungen.

Freuds Auffassungen über die Ontogenese vom primären Narzißmus bis hin zum ich-autonomen Individuum konstruieren den Menschen als Einzelwesen, dessen Konflikte mit der eigenen Innen- und der fremdbestimmten Außenwelt intrapsychisch, individuell zu lösen sind.

4.1.5 Sexuelle Beziehungen der Jugendlichen (Latenzperiode und Pubertät)

Über die Latenzperiode, die sich etwa vom fünften Lebensjahr bis zum Beginn der Pubertät erstreckt, sind nur spärliche Aussagen bei Freud zu finden. Er sieht sie als Stillstand oder Rückbildung in Bezug auf die Objektwahl (siehe Freud 1974, S. 72). Bei Brenner ist sie nicht einmal erwähnt, und auch bei Bally zeichnet sich der Absatz über "Sublimierung und Latenzperiode" durch besondere Kürze aus. Für Freud stellte sich die Unterdrückung der Sexualtriebe durch die ödipalen Konflikte als so massiv dar, daß sie ihm nicht mehr beobachtbar waren. Durch kulturanthropologische Vergleiche könnte man auch dieses Phänomen als gesellschaftsspezifisch erklären. Gesellschaftliche Institutionen wie Schule, in die das Kind mit Beginn der Latenzperiode eintritt, und Universität, Militärdienst werden von Freud nicht als persönlichkeitskonstituierend betrachtet, sie werden nur mit Randnotizen bedacht, er sieht als Hauptsozialisationsinstanz die Familie.

"Mit dem Eintritt der Pubertät setzen Wandlungen ein, welche das infantile Sexualleben in seine endgültige normale Gestaltung überführen sollen. Der Sexualtrieb war bisher vorwiegend autoerotisch, er findet nun das Sexualobjekt. Er betätigte sich bisher von einzelnen Zonen

und Trieben aus, die unabhängig voneinander eine gewisse Lust als einziges Sexualziel suchen. Nun wird ein neues Sexualziel gegeben, zu dessen Erreichung alle Partialtriebe zusammenwirken, während die erogenen Zonen sich dem Primat der Genitalzone unterordnen." (Freud 1974, S. 78)

Das normale Sexualleben ist für Freud bisexuell und faßt die Partialtriebe unter dem Primat der Genitalität zusammen. Jetzt erhalten die Sexualstrebungen auch eine neue soziale Komponente:

"Der Sexualtrieb stellt sich jetzt in den Dienst der Fortpflanzungsfunktion; er wird sozusagen altruistisch." (Freud 1974, S. 79)

Es ist Freuds großer Verdienst, beobachtet zu haben, daß bereits in der Kindheit sinnliche Erfahrungen, Hautreizungen, Lust hervorrufen, aber als Ziel all dieser Erlebnisse sieht er doch die Fortpflanzung. Es mag dahingestellt bleiben, ob ein Paar im Geschlechtsverkehr sich als altruistisch - bezogen auf ein mögliches Kind - empfindet. Da heute das Angebot an empfängnisverhütenden Mitteln größer ist als zu Freuds Zeiten, und daher die Notwendigkeit, Konsequenzen aus dem Geschlechtsverkehr zu tragen, als Zwang zum "Altruismus" der Kinderaufzucht, nicht mehr so groß ist, kann man heute den sexuellen Bedürfnissen nicht mehr quasi naturwüchsig eine Fortpflanzungsabsicht unterstellen, es wäre vielmehr zu fragen, aus welchen psychologischen Gründen, wünschen sich erwachsene Personen Kinder?

Die Aussage über den Altruismus könnte sich aber auch auf die Beziehung der beiden Geschlechter, auf die Beziehung zwischen Mann und Frau erstrecken. In der Pubertät wird für Freud die

"scharfe Sonderung des männlichen und weiblichen Charakters"
(Freud 1974, S. 88) manifest.

"Männliche und weibliche Anlage sind allerdings schon im Kindesalter gut kenntlich; die Entwicklung der Sexualitätshemmungen (Scham, Ekel, Mitleid usw.) erfolgt beim kleinen Mädchen frühzeitiger und gegen geringeren Widerstand als beim Knaben; die Neigung zur Sexualverdrängung erscheint überhaupt größer; wo sich Partialtriebe der Sexualität bemerkbar machen, bevorzugen sie die passive Form."
Freud 1974, S. 88)

Sexualhemmungen, Sexualverdrängungen in Bezug auf die aktive Durchsetzung der eigenen sexuellen Bedürfnisse charakterisieren nach Freud die Weiblichkeit. Daß neben Scham und Ekel, die wohl die Ergebnisse der Verquickung von rigider Sauberkeitserziehung und der Tabuisierung von aktiven Zärtlichkeitsbedürfnissen sind, nennt Freud als Sexualhemmung auch Mitleid. Dies ist nur zu verstehen unter dem Aspekt, daß Freud der Sexualität eine überwiegend aggressive, fast könnte man sagen, brutale Komponente unterstellt. Zwar sieht Freud, daß die klitorialen Masturbationen der kleinen Mädchen durchaus aktiven Charakter haben - dies bezeichnet er als "männlichen Charakter" (Freud, a.a.O.), doch fordert er für die reife weibliche Sexualität eine Verlagerung der Orgasmusfähigkeit von der Klitoris in die Vagina. Neuere Sexualitätsforschungen lassen starke Zweifel an diesem Postulat aufkommen (Masters/Johnson 1970).

Freud sah zwar in seiner Praxis, daß der Wechsel der leitenden erogenen Zonen und der Verdrängungsschub in der Pubertät, die Frauen anfällig für Neurosen und Hysterien machte, konnte aber seinen Standpunkt, der von den Bedürfnissen der männlichen Sexualität ausgeht, nicht aufgeben (dazu Freud 1974, S. 91).

Der Unterwertungsanspruch Freuds an die Frau ist schon an seiner Ausdrucksweise abzulesen, so sagt er von Mädchen, die Schwierigkeiten haben, sich von ihren Eltern zu lösen,

"daß es diesen Mädchen in ihrer späteren Ehe an dem Vermögen gebricht, ihren Männern das Gebührende zu schenken."

Der Mann hat ein Recht, etwas zu fordern, ihm "gebührt" etwas, die Bedürfnisse der Frau bleiben ambivalent, so ambivalent wie Freuds Aussagen zur weiblichen Sexualität allgemein, wenn er sich auf die Biologie bezieht (Klitoris minderwertigkeit, Annahmen über den schwächeren Sexualtrieb der Frau - Freud 1974, S. 129), konserviert er die schlechte Wirklichkeit durch angeblich allgemeingültige Aussagen. Aber neben diesem Aspekt sah Freud auch immer wieder die Bedeutung der Erziehung:

"Die Erziehung versagt ihnen (den Frauen, I.B.) die intellektuelle Beschäftigung mit den Sexualproblemen, für die sie doch die größte Wißbegierde mitbringen, schreckt sie mit der Verurteilung, daß solche Wißbegierde unweiblich und Zeichen sündiger Veranlagung sei. Damit sind sie vom Denken überhaupt abgeschreckt, wird das Wissen für sie entwertet. Das Denkverbot greift über die sexuelle Sphäre hinaus, zum Teil infolge der unvermeidlichen Zusammenhänge, zum Teil automatisch, ganz ähnlich wie das religiöse Denkverbot bei Männern, das loyale bei braven Untertanen."
(Freud 1974, S. 135)

Durch solche Äußerungen, mit denen Freud defizitätes Erziehungsverhalten als gesellschaftliches - nicht biologisch-ontologisches - beschreibt, erhalten seine Beobachtungen ihre progressive Kraft. Wißbegierde kann durch starke affektive, irrationale Verbote reduziert werden. Erst die Anerkennung und Un-

terstützung von intellektueller Beschäftigung kann diese zur vollen Entfaltung bringen - diese Aussage ist natürlich nicht nur auf ein Geschlecht beschränkt.

Diese Ausführungen begannen mit der Frage nach den Ansichten Freuds über die Beziehungen zwischen den Geschlechtern. Seine Aussagen schwanken zwischen Beschreibungen, in denen er die Realität seiner Zeit als Absoluta reproduziert, und Analysen, in denen er Realität als produzierte hinstellt.

Um auf die Phase der Pubertät zurückzukommen: hier soll das Problem der Objektwahl dargestellt werden:

"Die Objektwahl wird aber zunächst in der Vorstellung vollzogen, und das Geschlechtsleben der eben reifenden Jugend hat kaum einen anderen Spielraum, als sich in Phantasien, das heißt in nicht zur Ausführung bestimmten Vorstellungen zu ergehen." (Freud 1974, S. 94)

Die biologische Reife zum Sexualverkehr und die tatsächliche Realisierung dieser Fähigkeit fallen zeitlich nicht zusammen, der Zeitintervall differiert kultur- und schichtspezifisch. Freuds Aussagen beziehen sich auf den bürgerlichen, mittelständischen Jugendlichen, der noch in starker Abhängigkeit von seinen Eltern steht, so daß dieser heute noch - mit Modifikationen - seine Objektwahl im Spielraum der Phantasie vollziehen muß. Die Kriterien für die Objektwahl beziehen die Jugendlichen durch die Muster ihrer ersten Beziehungen zur Mutter und Vater. Diese Neigungen zu der Elterngeneration muß nun endgültig aufgegeben werden.

"Gleichzeitig mit der Überwindung und Verwerfung dieser deutlich inzestuösen Phantasien wird

eine der bedeutsamsten Leistungen der Pubertätszeit vollzogen, die Ablösung von der Autorität der Eltern, durch welche erst der für den Kulturfortschritt so wichtige Gegensatz der neuen Generation zur alten geschaffen wird. (Freud 1974, S. 95)

Da Freud in seinen Beobachtungen nur die biologische Reifung (Fähigkeit zum Geschlechtsverkehr) und die familialen Umwelteinflüsse einbezieht, bleibt es unklar, warum sich die Jugendlichen an anderen Objekten engagieren. Dadurch kann die Bedeutung von Freundschaften mit Gleichaltrigen vermittelt in der Freizeit und Schule, noch der Eintritt in den Beruf für einen Großteil der Jugendlichen, in dieser Zeit in das Blickfeld kommen. Daß Freud den letzten Punkt ausläßt, zeigt nur wieder seine starke Präferenz für die mittelständische Schicht. Die Ablösung von den Autoritäten, wie sie für Freud wohl der Vater und vaterähnliche Figuren sind, läßt sich als ein Konflikt fassen, zwischen den von diesen Personen induzierten normativen Orientierungen, wie sie sich im Über-Ich niedergeschlagen haben, und dem tatsächlichen Verhalten der erwachsenen Generation.

So sagt Kreutz:

"Die Phase der Jugend ist gerade durch dieses Überprüfen der Zusammenhänge zwischen geäußerten und verhaltensrelevanten Wünschen gekennzeichnet." (Kreutz, in: Hurrelmann 1976, S. 162)

Die Fähigkeit, zwischen Wertvorstellungen und tatsächlichem Verhalten Diskrepanzen zu erkennen, erfordert eine kognitive Leistung, die in Distanz Realität überprüfen kann. Die affektive Seite dieser Lösungsphase ist wohl gekennzeichnet durch

die Enttäuschung über die primäre Bezugsperson auf Grund der Liebeszurückweisungen und der rigiden Machtausübung. Da dem Jugendlichen nach Freud als Spielraum für neue Erfahrungen nur die Phantasie sich anbietet, kann er sich nur Idealvorstellungen, die nur die positiv erlebten Qualitäten von Mutter und Vater enthalten, aufbauen (dazu Freud 1974, S. 97).

Konflikthafte Erfahrungen zwischen den Eltern, zwischen den Eltern und Kindern, zwischen den Geschwistern (Freud unterstellt ihnen eine quasi naturwüchsige Eifersucht) bleiben als häufig nicht bewußtseinsfähige virulent. Da Freud erkannt hat, daß affektive Tabus, geäußert durch machtausübende Personen und abgesichert durch einen gesellschaftlichen Konsensus, rationale Einsicht, intellektuelle Beschäftigung verhindern kann, entzieht sich konflikthafte Erfahrung der Reflexion und Innitierung von alternativem Verhalten.

In der Pubertät wird der Jugendliche geschlechtsreif und zeigt das geschlechtsspezifische Rollenstereotyp, das Freud teils biologisch, teils als gesellschaftlich beschreibt. Die Ablösung von den Eltern erfolgt nicht in der Zuwendung zu anderen realen Personen, sondern als Phantasietätigkeit, in der Primärerfahrungen positiv, doch irrational verzerrt werden. So bleibt der Jugendliche mit sich allein und kann durch affektive Barriere behindert, Konflikte nicht rational verarbeiten. Aus dieser Isolation heraus ist es zu verstehen, daß Freud die Objektlibido, die Zuwendung zu anderen, als Abkömmling der narzißtischen Libido sieht, die immer wieder bei Abwendung von einem Objekt hergestellt wird (dazu Brenner 1976, S. 98). Das

einziges sichere Objekt in allen Interaktionen ist das eigene Ego.

4.1.6 Zusammenfassung

Freud beschreibt die affektive Seite der Ontogenese als sinnliche Erfahrungen, die an Körperfunktionen gebunden sind. Lusterlebnisse im oralen, analen und genitalen Bereich werden kulturspezifisch überformt, daß Erziehungsverhalten der Erwachsenen, daß Freud überwiegend nur implizit erfaßt, konstruieren für das Kind die Sicht der Realität. Konflikte in den Entwicklungsphasen und in der Übernahme gesellschaftlicher Verhaltensmuster werden von Freud zwar erkannt, aber häufiger ontologisiert als sozialpsychologisch erklärt. Freuds Persönlichkeitsmodell mit den Instanzen Es, Ich und Über-Ich konstruiert ein Einzelindividuum, das für sich autonom einen Ausgleich zwischen Luststreben, rigiden normativen Orientierungen und Umweltanforderungen herstellen muß. Da Gesellschaft dem Individuum etwas Äußerliches bleibt, nicht als Produziertes und Veränderliches aufgegeben ist, können Bedürfnisse, die unbefriedigt bleiben, nur durch Sublimation, die Wandlung von sinnlichen Trieben auf eine höhere Ebene, oder durch Verdrängung in das Unbewußte sich durchsetzen.

Affektivgeladene Unterbindung des Wissensdranges des Kindes sieht er als starkes Hindernis für kognitive Entfaltung und rationale Erkenntnis der Welt.

4.2. Die Theorie des regelerkennenden Individuum als formaler Denker (Piaget)

4.2.1. Intelligenz als Anpassungsleistung

Im Gegensatz zu Freud, der den Aufbau der affektiven Seite der menschlichen Persönlichkeit über die Sexualität, die Sinnlichkeit, untersucht, gilt Piagets Hauptinteresse der Genese von Erkenntnis, von bewußter Wahrnehmung, von Cognition.

Seine Forschungen (und die seiner Mitarbeiter) bewegen sich überwiegend im naturwissenschaftlichen Bereich. Erkenntnisse im mathematischen, physikalischen und chemischen Bereich erscheinen als quasi objektive Evidenzerlebnisse, da die logische Deduktion von Naturgesetzen leicht suggeriert, daß sie außerhalb der sozialen Bestimmtheit des Menschen liegt. Seilers Fragen nach der Bereichsspezifität formaler Denkstrukturen (1973) zielen in etwa auf dieses Problem, besonders da es augenscheinlich ist, daß eine Kompetenz zum formalen Denken in einem Gebiet einen Transfer dieser Fähigkeit auf ein anderes Gebiet nicht automatisch einschließt noch rationales Handeln zur Folge hat.

Um Piagets Meinungen zur sozialen Genese cognitiver Strukturen darzustellen, möchte ich mich hier in erster Linie auf seine Untersuchungen über den Erwerb von Regeln beim Murnel-spiel stützen. Er sieht hier die gleichen Stufen wie bei der Entwicklung von naturwissenschaftlichen Erkenntnissen, so daß man zum mindesten von einer Parallelität ausgehen kann, die nach Piaget schließlich zusammenfällt, wenn sich das

Spiel in die allgemeine Intelligenz reintegriert (nach Piaget 1969, S.263). Auch lassen sich an dieser Untersuchung einfacher als bei den Beobachtungen im naturwissenschaftlichen Bereich Piagets Wertungen der affektiven und kognitiven Strebungen aufzeigen. Beide sind für ihn nicht real zu trennen:

"Das affektive wie auch das intellektuelle Leben ist fortdauernd Anpassung, und beide Anpassungsarten laufen nicht nur parallel, sondern hängen miteinander zusammen, denn die Gefühle drücken die Interessen und Werte der Handlungen aus, deren Struktur die Intelligenz konstituiert" (Piaget a.a.O.).

Unter dem Aspekt der Beziehung von Werten und formaler Intelligenz als Anpassungsprozeß an die Realität will ich hier Piaget referieren.

4.2.2. Einübung von Spielregeln

"Die Kinderspiele sind bewundernswerte soziale Einrichtungen. Das Murmelspiel der Knaben z.B. enthält ein System mannigfacher Spielregeln; ein vollständiges Gesetzbuch und eine ganze Rechtsprechung." (Piaget 1954, S.7)

Gesetze, Regeln enthalten implizit Wertungen über Handlungen, einige sind gestattet, andere sind verboten. Die Ursache solcher Wertungen könnte man als implizite Moral bezeichnen, Piaget dagegen definiert Moral ganz formal:

"Jede Moral ist ein System von Regeln, und das Wesen jeder Sittlichkeit besteht in der Achtung, welche das Individuum für diese Regeln empfindet." (Piaget, a.a.O.)

Nicht die Begründetheit der Regeln sondern ihre Tradierung interessiert Piaget.

"Das Kind empfängt, die moralischen Regeln, die es zu beachten lernt, zum größten Teil von den Erwachsenen, d.h. in fertiger Form, wobei ihre Ausarbeitung oft nicht allmählich den kindlichen Bedürfnissen entsprechend und im Hinblick auf diese erfolgte, sondern ein für allemal auf Grund der ununterbrochenen Aufeinanderfolge der früheren Generationen von Erwachsenen." (Piaget, a.a.O.)

Die Erwachsenen oktroyieren den Kindern Regeln, die konträr zu den infantilen Bedürfnissen sind.

"Im Falle der einfachsten Kinderspiele dagegen haben wir es mit Regeln zu tun, die die Kinder allein ausgearbeitet haben. Ob uns, ihrem Inhalt nach, diese Regeln als "moralisch" erscheinen oder nicht, ist hier belanglos." (Piaget 1954, S.8)

Beim Kinderspiel kann Piaget also die Entstehung von Regelsystemen als infantilen Selbstzeugungsprozeß betrachten ohne den Einfluß der Erwachsenen. Allerdings sieht er, daß auch Kinderspiele tradiert werden, nur geschieht hier die Anleitung durch ältere Kinder und nicht durch Erwachsene:

"Die Kleinen, die erst zu spielen anfangen, werden von den Großen allmählich dazu erzogen, die Regeln zu beachten und überdies neigen sie mit ganzem Herzen zu jener für die Menschenwürde besonders kennzeichnende Tugend, welche in der korrekten Befolgung der Spielregeln besteht." (Piaget, a.a.O.)

Piaget konstatiert hier, daß Kinder von Kindern lernen, eine Tatsache, die bei Freud nicht auftaucht, allerdings möchte er trotzdem diese Lernprozesse, die nur geringfügig von Erwachsenen beeinflusst sind, gern als spontan bezeichnen (Pia-

get, a.a.O.). Für Piaget ist die Beachtung von Regeln eine "für die Menschenwürde besonders kennzeichnende Tugend", quasi eine anthropologische Konstante, die in ihrer Abstraktheit, die Wertungen, die in den Regeln stecken, verschwinden läßt: Wenn der Mensch ein Wesen ist, das sich - etwas überspitzt formuliert - dadurch auszeichnet, nicht zu mangeln, sondern tradierte Regeln zu übernehmen, wird die kritische Reflexion moralischer Forderungen eliminiert.

Piagets Untersuchungen laufen auf zwei Ebenen, einerseits untersucht er die Praxis des kindliches Spiels in der Aktion, und zum andern das Bewußtsein der Regeln, wie sie die Kinder formulieren können.

Einschränkend sei noch bemerkt, daß es sich beim Murmelspiel um ein Gesellschaftsspiel handelt, das definierte Regeln zur Grundlage hat, die es ermöglichen, Gewinner und Verlierer festzustellen. Andere kindliche Spiele (Rollenspiele, gemeinsamer Umgang mit Materialien z. B.) haben diesen Wettbewerbscharakter nicht.

4.2.3. Primärer Egozentrismus

"Ein erstes rein motorisches und individuelles Stadium, in dessen Verlauf das Kind mit den Murmeln nach seinen eigenen Wünschen und motorischen Gewohnheiten umgeht. Es entstehen bei dieser Gelegenheit mehr oder weniger ritualisierte Schemata, da jedoch das Spiel individuell bleibt, kann man nur von motorischen Regeln und nicht von eigentlichen Kollektivregeln sprechen."
(Piaget 1954, S.22)

Dieses Stadium erstreckt sich von 0 bis 2 Jahre. Ein Säugling

"reagiert auf jeden beliebigen Gegenstand in zweifacher Weise: durch Akkomodierung an den neuen Gegenstand und eine Assimilierung des Gegenstandes an die vorherigen motorischen Schemata." (Piaget 1954, S.27)

Der Aufbau der sensomotorischen Intelligenz erfolgt über verschiedene Stufen, ausgehend von den angeborenen Reflexen, über die einfachen Gewohnheiten, aktiver Wiederholung, der Verknüpfung von Mittel und Zweck, des aktiven Experimentierens bis zum Erfinden (dazu Piaget 1947, S.136, Piaget 1969, S.23 ff). Assimilation und Akkomodation sind für Piaget die zwei Seiten des Lernprozesses, die Schemata, die das Kind entweder als angeborene Reflexe oder durch Erfahrung erworben hat, werden auf die Objekte der Umwelt angewandt, die Objekte werden nach diesem Schema strukturiert, gleichzeitig aber erfordert die Natur der Objekte eine spezifische Handhabung, so daß diese von außen nach innen gelernt wird. In dieser Phase prüft das Kind die Konsistenz der Objekte, der Murmeln. Es kann greifen, saugen, reiben.

"Diese Assimilierung jedes neuen Gegenstandes an die bereits bestehenden motorischen Schemata läßt sich als Ausgangspunkt der Riten und Symbole auffassen, wenigstens von dem Augenblick an, da die Assimilation stärker ist als die Akkomodation." (Piaget 1954, S.27)

Riten sind für Piaget Tätigkeiten im Leerlauf, Wiederholungen von Gesten als Spiel.

"Dieses Ritual ist keinesweges automatisch, son-

dern ein Spiel, das sie (Jacqueline I.B.) belustigt." (Piaget 1954, S.28)

Aus Ritualen werden Symbole, wenn sich zur Handlung die Sprache zugesellt, beides aber ist für Piaget zu individuell, als das er hier schon von Regeln sprechen möchte:

"Vielmehr glauben wir, daß der individuelle Ritus und das individuelle Symbol den Unterbau, eine notwendige aber nicht genügende Bedingung für die Entwicklung der Regeln und der kollektiven Zeichen bilden." (Piaget 1954, S.29)

Da Piaget, das Verhalten in dieser Phase als rein individuell, und die Regeln als "Werk des Individuums" auffaßt, fehlt ihm hier noch das Charakteristikum für die Regel, die darin besteht, in "jener Unterwerfung unter dem Ich Überlegenem" (Piaget 1954, S.32). Für das Kind in diesem Alter beobachtet Piaget nur die Freude an der Regelmäßigkeit aber noch kein Element der Verpflichtung, des Gehorsams, der Unterwerfung. Hier wie bei Freud wird die primäre Natur des Kindes als lustbetont und individuell beschrieben. In seiner Auseinandersetzung mit Freud schreibt Piaget, der selbst eine Lehranalyse durchlaufen hat, daß es zwischen seinen Annahmen und denen von Freud durchaus Übereinstimmungen gibt, sowohl in Bezug auf die Stadien, die die Gefühlsentwicklung wie die Intelligenz durchläuft, wie auch in Bezug auf die Kontinuität der Assimilation von Erfahrungen. Zum Problem der Weltdeutung oder Welterfahrung des Säuglings sagt er:

"Der 'Narzißmus' (worunter in diesem Zusammenhang ein Narzißmus ohne Narziß, d.h. ohne Ich-Bewußtsein zu verstehen ist) entspricht diesem Ur-Egozentrismus des ersten Lebensjahres, wo die

Welt und Ich mangels äußerer permanenter Objekte noch miteinander verschmolzen sind." (Piaget 1969, S.237)

Die eigenartige Verwirrung der Begriffe ist also auch bei Piaget vorhanden, ein Egozentrismus ohne Ego, ein Narzismus ohne Narziß, auch wenn er diesen Ausdruck in Zentrismus abwandelt, so schwingt immer noch die Meinung eines subjektiven Mittelpunktes mit, was bei einem beobachteten Kontinuum von Individuum und Umwelt als primäres Stadium einen späteren differenzierten Zustand bereits unterschleibt.

"Das zweite Stadium ist dasjenige des Egozentrismus. Der Egozentrismus bildet eine Zwischenstufe zwischen dem vergesellschafteten und dem rein individuellen Verhalten. Durch Nachahmung und Sprache sowie dank der Gesamtheit der Denkinhalte der Erwachsenen, die auf das kindliche Denken einen Druck ausüben, sobald ein sprachlicher Austausch möglich ist, beginnt das Kind vom Ende des ersten Lebensjahres an, sich in gewissem Sinn zu vergesellschaften." (Piaget 1954, S.32/33)

Daß die Sozialisierung unter dem "Druck" der Erwachsenen noch nicht vollständig gelingt, liegt an der "Natur der Beziehung des Kindes zu seiner erwachsenen Umwelt" (Piaget, a.a.O.). Das Kind ist noch ein defizitäres Wesen, es hat noch nicht jenen Gleichgewichtszustand

"Welcher allein für die Entwicklung der Vernunft förderlich ist, (den I.B.) Zustand der Zusammenarbeit, bei welchem die Individuen sich untereinander als gleich betrachten, sich wechselseitig kontrollieren und so zur Objektivität gelangen können." (Piaget, a.a.O.)

Da dem Kind die Fähigkeit fehlt, die Individuen sowohl als gleich wie als kontrollbedürftig anzusehen, bleibt das Kind in einer besonderen Lage, im Denken isoliert und auf seinem

eigenem Standpunkt eingeschlossen, dies bezeichnet Piaget als "unbewußten intellektuellen Egozentrismus", der durch zwei Dinge gekennzeichnet ist:

"Einerseits wird das Kind durch eine Gesamtheit von ihm von außen aufgezwungenen Regeln und Beispielen beherrscht, andererseits dagegen benutzt es, da es sich noch nicht auf gleichem Fuß mit den Älteren stellen kann, das, was es von der es umgebenden gesellschaftlichen Wirklichkeit erfassen konnte, für sich, ohne seiner Isolierung überhaupt bewußt zu werden." (Piaget, a.a.O.)

Wie stellt sich nun das konkrete Spiel der Kinder dar, die unter aufgezwungenen Regeln stehen und diese noch nicht voll erfassen? Am Beispiel des Marmelspiels von Mae, die eine Regel variiert oder sie im Stegreif verändert, faßt Piaget für das zweite Stadium zusammen:

"ein egozentrisches Spiel, in dem 'gewinnen' nicht den Sieg über die anderen davontragen heißt, sondern für sich allein spielen."
(Piaget 1954, S.36)

Diese Isolation konstatiert Piaget auch wenn zwei Kinder miteinander spielen, so sagt er am Abschluß des Beispiels von Mae (6J) und Wid (7J):

"Wir haben dieses Beispiel vollständig angeführt, um zu zeigen, wie wenig sich zwei Kinder der gleichen Schulklasse, die im selben Haus wohnen und gewöhnlich miteinander spielen, in diesem Alter noch verstehen. Nicht nur, daß sie uns ganz verschiedenartige Regeln angeben.... sondern sie überwachen sich auch noch nicht gegenseitig, wenn sie zusammen spielen, und vereinheitlichen ihre jeweiligen Regeln nicht einmal während der Dauer des Spiels. Dies kommt daher, daß in Wirklichkeit keiner gegen den anderen gewinnen will. Jeder sucht einfach sich selbst zu amüsieren, die Marmel ins Viereck zu treffen, d.h. nach seinem Standpunkt zu 'gewinnen'." (Piaget 1954, S.37/38)

Piaget stellt zwar fest, daß die Kinder einen gemeinsamen sozialen Kontext (Haus, Schule) haben und daß sie viel miteinander spielen, aber trotzdem meint er, daß sie sich nicht verstehen. Das Nichtverstehen liest er an folgenden Dingen ab, keine allgemeine Verbindlichkeit der Regeln, keine Überwachung des Anderen, kein Wunsch zu besiegen, nur subjektive Freude an der eigenen Geschicklichkeit. Hieraus den Schluß zu ziehen: "Das Kind spielt für sich" (Piaget, a.a.O.), halte ich für recht gewagt, der Spielkamerad wird gesucht zur gemeinsamen Aktion, die noch nicht nach dem Prinzip des Wettbewerbs strukturiert ist.

Auch am Beispiel der "Pseudounterhaltungen" oder "Kollektiv-Monologen" in diesem Stadium sieht Piaget zwar, daß ein Partner vorhanden sein muß, meint aber trotzdem, daß die Kinder nur jeweils für sich sprechen. Petter faßt dies folgendermaßen zusammen:

"Das Kind neigt in einem weit auffallenderem Maße als der Erwachsene zu der Annahme, daß die Person, mit denen es in Berührung kommt, die ihm eigenen Kenntnisse besitzen. Außerdem gelingt es ihm nicht so leicht, sich darüber Rechenschaft abzulegen, daß andere Personen ganz andere Überzeugungen und Gesichtspunkte haben können." (Petter 1966, S.243)

Piagets Meinung zur sozialen Natur des Menschen ist eigenartig gebrochen, so sagt er einerseits, daß das Kind

"'Ego' nicht vom 'Sozius' zu trennen vermag"
(Piaget 1954, S.39)

andererseits kümmert sich nur jedes Kind um sich selbst (am gleichen Ort). Meiner Meinung nach ist das Vorherrschende eine Empfindung von kollektiver Erfahrung, das den Mitmenschen noch

nicht als von sich Getrennten, als Konkurrenten, an dem man sich mißt, erlebt. Da das Kind auf Grund seiner zeitlich noch begrenzten Lernprozesse über geringere Erfahrung verfügt, um Umwelt zu erfassen, sollte man infantile Irrtümer in der Weltperzeption nicht als Charaktereigenschaften oder gar als systematischen Fehler in der gefühlsmäßigen Perspektive des Individuums fassen (dazu Piaget 1962, S.3). Verständlich sind die Äußerungen Piagets nur auf dem Hintergrund, daß für ihn, das sozialisierte Individuum ein wettbewerbsfähiges ist (dazu auch Piaget 1962, S.7). Was Freud in der Ödipalen Phase als Krise beschreibt, taucht bei Piaget nicht so direkt auf, aber die gehäufte Benutzung von Vokabeln wie Macht, Zwang, Unterwerfung in Bezug auf erzieherisches Verhalten deuten darauf hin, daß die für "Menschenwürde so kennzeichnende Tugend", der Befolgung tradierter Regeln, erst durch massive Gewalteinwirkung von Seiten der Erwachsenengeneration vom Kind angenommen wird.

An anderer Stelle spricht Piaget von dem Erwerb affektiver Schemata, die sich nach den interindividuellen Erfahrungen des Kindes mit Vater und Mutter bilden:

"Je nach Art der Gefühle, die es im Kontakt zur Mutter erfahren hat, wird es - oft für das ganze Leben - auf eine bestimmte Art lieben, denn auch hier assimiliert es teilweise seine späteren Liebeserlebnisse an diese erste Liebe, die die tiefen Gefühle und die Verhaltensweisen formt."
(Piaget 1969, S.265)

Aber neben dieser Assimilation, unter deren Primat das Kind steht (Piaget 1969, S.268) findet gleichzeitig intellektuell und affektiv ständig differenzierter werdende Akkomodation

statt. Die Erfahrungen - inter- und intrasubjektive - bilden eine Koordination von Handlungsplänen oder Schemata (dazu auch Piaget 1973, S.51)

"Diese Schemata tendieren dazu, sich ganz oder teilweise zu assimilieren, wodurch der völlige oder teilweise Transfer zu erklären ist, der das Äquivalent für die Implikationen im intellektuellen Bereich konsituiert; wo diese gegenseitige Assimilation nicht möglich ist, tendieren die Schemata dazu, sich gegenseitig auszuschließen, was das Äquivalent für die Inkompatibilität im intellektuellen Bereich darstellt. Die Verdrängung eines affektiven Schemas durch ein anderes ist also sogar die Bedingung für die Organisation der Gesamtheit der Schemata."
(Piaget 1969, S.267)

Man kann hier sagen, dass Piaget ein Identitätskonzept für die Persönlichkeit des Menschen nach der Art mathematischer Operationen konstruiert. Es wird nicht gefragt, warum gewisse affektive Schemata, Gefühle, Erfahrungen inkompatibel zur "fortdauernden Anpassung" sind (Piaget 1969, S.263), sondern Piaget fordert die Verdrängung von konfliktuösen Erfahrungen, um die Gesamtheit der Schemata nicht zu gefährden. Freuds Beobachtungen über intraindividuelle Konflikte, dessen Genese er teils beschreibt als sozial und individuell, teils ontologisiert, werden bei Piaget zu Gunsten der bestmöglichen Anpassung eskamotiert.

4.2.4 Die kodifizierte Regel und der gesellschaftliche Wettbewerb

Im Alter von 7 bis 10 spielt das Kind so, wie es denkt. Die neue Denkmethode, die in Diskussion, Überlegungen, d.h. in Zusammenarbeit auf gedanklichem Gebiet, geübt wird, führt zu Deduktionen,

"während derer das Kind sich dieser oder jener gegenwärtigen oder früheren Erfahrungstatsache gegenüber befindet, die es gedanklich überwältigen muß... Ebenso gelangt das Kind des dritten Stadiums hinsichtlich der Spielregeln zu augenblicklichen kollektiven Koordinierungen (eine nach allen Regeln gespielte Partie kann in dieser Hinsicht mit einer gutgeführten Diskussion verglichen werden), hat jedoch noch kein Interesse an der Gesetzgebung des Spiels als solches, an prinzipiellen Erörterungen, die es allein dazu führen, das Spiel in seinem ganzen Umfang zu beherrschen." (Piaget 1954, S.45)

In der Spielaktion sind die Kinder also jetzt in der Lage ein bestimmtes Regelset einzuhalten, die sie "fix und fertig von den älteren übernehmen" (Piaget/Inhelder 1972, S.128). Der Antrieb zu dem regelhaften Spiel sieht Piaget im Wunsch sich gegenseitig zu verstehen.

"Als Kriterium für das Einsetzen dieses Stadiums greifen wir den Augenblick heraus, wo da Kind mit dem Wort "gewinnen", die Tatsache bezeichnet, daß es die andern besiegt, also mehr Murmeln als die anderen erbeutet." (Piaget 1954, S.39)

Sich verstehen wollen und gewinnen wollen sind für Piaget sich gegenseitig bedingende Erscheinungsformen.

"Indem es gewinnen will, bemüht sich das Kind vor

• allem, mit seinem Gegner zu kämpfen, INDEM ES DIE GEMEINSAMEN REGELN BEACHTET. Damit hört die eigentliche Freude am Spiel auf motorisch und egozentrisch zu sein, um sozial zu werden. Die Handlungen einer Murmelpartie und die Murmelpartie selbst entsprechen nun den Worten eines Gesprächs: die gegenseitige Einschätzung der vorhandenen Kräfte führt dank der Beachtung der gemeinsamen Regeln zu einem von allen anerkannten Schluß." (Piaget 1954, S.40)

Piagets Anschauung von sozialem Handeln setzt den regelgebundenen Wettkampf, in dem das Einzelsubjekt am anderen Einzelsubjekt seine Kräfte mißt, um zu gewinnen, als Zentralpunkt der Kooperation. So dient auch für ihn das Gespräch zur Einschätzung der vorhandenen Kräfte und nicht etwa zur gemeinsamen Lösung eines Problems. Da ein Wettkampf nicht nur den Gewinner sondern auch den Verlierer evident macht, ist es nicht verwunderlich, daß die motorische Freude am Spiel von der Angst zu verlieren, zu versagen, überlagert wird. Wenn Piaget sagt, daß in diesem Alter nach dem Gehorsam der früheren Jahre die Gerechtigkeit die zentrale Norm wird (dazu Piaget/Inhelder 1972, S.129), so bezieht sich das Gefühl, was als gerecht anzusehen ist, auf ein tradiertes Regelsystem, dem man sich unterordnet, verpflichtet fühlt, und nicht mehr auf einzelne Autoritätspersonen.

Fähigkeiten, die in und für den Wettkampf erworben werden, hören sich, wenn sie rein als cognitive Kompetenzen beschrieben werden, ganz wertneutral an:

- "1. zwei aufeinanderfolgende Handlungen können zu einer einzigen koordiniert werden;
2. das Handlungsschema, das bereits beim anschaulichen Denken mitwirkte, wird reversibel;
3. ein und derselbe Punkt kann, ohne dadurch verändert werden, auf zwei verschiedenen Wegen erreicht werden;

4. bei der Rückkehr zum Ausgangspunkt wird dieser unverändert wiedergefunden;
 5. wenn die gleiche Handlung wiederholt wird, fügt sie entweder nichts zu sich selbst hinzu, oder aber sie ist eine neue Tätigkeit, die kumulativ wirkt."
- (Piaget 1947, S.160)

Transitive Komposition, Reversibilität, Assoziativität, Identität, logische Tautologie oder mathematische Iteration ermöglichen dem Denken ein bewegliches Gleichgewicht, eine Dezentrierung.

"Das Denken haftet dann nicht mehr an besonderen, bevorzugten Zuständen des Gegenstandes, sondern bemüht sich, seinen sukzessiven Veränderungen auf allen möglichen Um- und Rückwegen zu folgen, und geht nicht mehr von einem besonderen Standpunkt des Subjekts aus, sondern koordiniert alle besonderen Gesichtspunkte zu einem objektiven System." (Piaget 1947, S.161)

Die Abwendung vom subjektiven Standpunkt und die Hinwendung zu einem objektiven System suggeriert bei formallogischer Betrachtungsweise, daß die Objektivität der Erkenntnisse in den Objekten gebunden ist und nicht einer sozialen Wertung unterliegt. Wenn Piaget als höchste Entfaltung des sozialen Lebens den Wettkampf betrachtet, dann wird seine Wertung evident. Interessant ist auch noch, daß in dieser Phase der Eintritt in die Schule für die Kinder fällt, deren sozialen Einflüsse Piaget nicht mit reflektiert. Gerade durch diese Institution erfahren die Kinder Leistungsmessungen und -einschätzungen.

Mit 10 - 12 Jahren tritt das vierte Stadium ein. Hier

"scheint das vorherrschende Interesse ein Interesse für die Regel als solche zu sein. Die einfache Zusammenarbeit würde tatsächlich nicht

solche Feinheiten wie die Verteilung der Murmeln im Viereck ... erfordern. Wenn das Kind Freude daran hat, die Dinge beliebig zu komplizieren, so natürlich nur deshalb, weil es sich an der Regel als solche interessiert." (Piaget 1954, S.48/49)

Die Erfindungen und Kodifizierungen der Regeln, die nach Piaget mindestens ebenso kompliziert wie die Rechtschreibung sind, erfolgen in diesem Stadium nach anderen Prinzipien.

"Auf die Heteromie folgt die Autonomie: die Spielregel erscheint den Kinde nicht mehr als ein Gesetz, da von außen kommt, und insofern heilig ist, als es von den Erwachsenen aufgelegt wurde, sondern als das Ergebnis eines freien Entschlusses, das in dem Maße geachtet wird, als es auf gegenseitigem Übereinkommen beruht." (Piaget 1954, S.66)

An dieser Stelle vergleicht Piaget die ontogenetische Entwicklung des Regelbewußtseins mit phylogenetisch- älteren Herrschaftsformen der Gerontokratie, der Theokratie und der Demokratie, die diffizile Gleichsetzung zwischen Phylo- und Ontogenese, zwischen dem historischen Prozeß der Gesellschafts-entwicklung und dem Prozeß der Entwicklung Einzelindividuen in einer spezifischen Gesellschaft kann hier als erkenntnis- theoretisches Problem nicht diskutiert werden, jedoch soll Piagets Demokratieverständnis als die höchste Stufe der Entwicklung dargestellt werden.

"Es gibt keine Meinungsdelikte mehr, sondern nur noch Delikte des Handelns. Alle Meinungen sind erlaubt, vorausgesetzt, daß man ihre Annahme auf gesetzlichem Wege durchzusetzen versucht." (Piaget 1954, S.66)

Zwar hört sich diese Äußerung so an, als ob die Diskussion

über normative Orientierungen - über Meinungen - von der Bildfläche verschwindet und es nur noch gesetzlich - fixierte Handlungsabläufe gibt, so sieht Piaget aber doch, daß es "mehr oder weniger vernünftige Meinungen" gibt. Die Kriterien für die Vernünftigkeit einer Regel sind aber Neuerungen, durch die das Spiel an Interesse gewinnen kann, Steigerung der Geschicklichkeit, Erschwerung des Gewinns. Zwar nimmt der Glaube ab, daß alles in der Vergangenheit aufs Beste geregelt sei, aber um "unmoralische Neuerungen" auszuschalten verläßt sich das Kind auf den sozialen Konsens.

"Es glaubt an den Wert der Erfahrung, sofern dieser Wert durch die kollektive Meinung bestätigt wird." (Piaget 1954, S.67)

Auf die Ablösung von der Unterwerfung unter die Tradition folgt die Internalisierung der gesellschaftlichen Regeln, das bedeutet für das Individuum

"Von nun an wird die Regel als freier Beschluß der Individuen selbst betrachtet. Sie ist jetzt weder starr, noch äußerlich, sie kann verändert und dem Geist der Gruppe angepaßt werden ... Hört sie darum auf eine richtige Regel zu sein? ..Die Tatsachen scheinen uns zu gestatten, auf das Gegenteil und zwar mit dem entscheidenden Nachdruck zu schließen: erst von dem Augenblick an, wo die auf Zusammenarbeit beruhende Regel auf diejenige, welche dem Zwang entsprungen ist, folgt, wird sie zum wirklichen moralischen Gesetz." (Piaget 1954, S.72/73)

Selbstsetzung der Regel und die Möglichkeit, sie zu variieren, konstituiert im Individuum das Gefühl von Autonomie, die aber gleichzeitig die "wahre Achtung vor dem Gesetz" (Piaget 1954, S.73) einschließt. Da Piaget nur den formalen Prozeß der Anerkennung von Gesetzen über Interesse an Neuerungen bis zum

gesellschaftlichen Konsens umreißt und ihre impliziten gesellschaftspolitischen Wertvorstellungen außer acht läßt, muß er sich darüber wundern, wie es möglich ist

"daß die Demokratie im Marmelade-Spiel 11 bis 13-jähriger Knaben so fortgeschritten ist, während sie den Erwachsenen auf vielen Gebieten noch so wenig vertraut ist? Offenbar kann man sich auf gewissen Gebieten leichter als auf anderen verständigen und die Regeln des "Vierecks" können die Leidenschaften nicht in gleichem Maße entflammen, wie eine Diskussion über das Eigentumsrecht oder die Berechtigung des Krieges."
(Piaget 1954, S.79)

Über Ich-Autonomie und Achtung vor dem Anderen, über die Fähigkeit rationale Aktionsschemata auszuhandeln, verfügt also bereits der Jugendliche und trotzdem gelingt es den Erwachsenen nicht, gesellschaftlichen Konsens herzustellen. Hier bei diesem Konflikt auf Leidenschaften, die irgendwie aufflammen zu rekurrieren, unterstellt entweder einen biologischen Aggressionstrieb, oder scheut vor einer tatsächlichen Soziogenese von Handlungskompetenzen zurück, aber dies ist der Anspruch den Piaget in Bezug auf eine genetische Erkenntnistheorie hat (siehe Piaget 1973, S.7) - Seilers Kritik an der Bereichsspezifität der formalen Denkstrukturen als höchste Stufe der Entwicklung bezieht sich sowohl auf den mangelnden Transfer der kognitiven Leistungen, wie auf das Nebeneinander verschiedener kognitiver Operationen. So stellt er die Hypothese auf, daß

"in ein und demselben Individuum bezüglich ein und desselben Gegenstandsbereich unterschiedliche formale Denk- und Lösungsversuche nebeneinander bestehen, von denen je nach Situation und Komplexität der Aufgabe und je nach Handlungs-

und Symbolbereich ... das eine oder andere aktualisiert werden kann." (Seiler 1973, S.268)

Diese Beobachtungen lösen aber nicht das Problem, nach welchen Wertungen, nach welcher "Moral" Lösungsversuche aktualisiert werden.

Das Murnelspiel ist ein Spiel der Knaben, Piaget hat auch Untersuchungen über das "Ilêt - cachant" - Spiel (Himmel- und Hölle - Spiel) bei den Mädchen gemacht. Er stellt auch dort die gleichen Stadien fest, die geschlechtsspezifischen Unterschiede, die für ihn keine besondere Rolle spielen, sieht er bei allen Spielen der Mädchen in einem Polymorphismus und größerer Toleranz.

"In Bezug auf diese Übereinstimmung (in der Zusammenarbeit I.B.) sind jedoch die Mädchen weniger ausdrücklich als die Knaben und insofern kann man annehmen, daß sie sich weniger um die juristische Ausarbeitung kümmern. Wenn man nur gut spielen kann, so ist die Regel gut. Die Toleranz der Spielerinnen ist daher sehr groß und sie kommen gar nicht auf den Gedanken, auf allzu feine Unterscheidungen einzugehen und die möglichen Fälle oder selbst die Bedingungen des Übereinkommens zu kodifizieren." (Piaget 1954, S.88/89)

Man muß aus diesen Beobachtungen bei Piagets Wertschätzung der codifizierten Regel schließen, daß Mädchen auf Grund von Toleranz und Freude am Spiel die höchste Stufe der formalen Denkoporation nicht voll erreichen. Eine soziale Erklärung für diesen Sachverhalt enthält uns Piaget, denn für ihn kann die Ursache entweder in der Art des Spiels (warum haben Mädchen dann keine anderen Spiele?) oder in der "eigentümlichen Mentalität" der kleinen Mädchen liegen.

4.2.5 Zusammenfassung

Nach Piaget verläuft die Ontogenese von einem zentristischen Standpunkt, auf dem das Kind die Standpunkte der Anderen nicht als divergierend erlebt, zu einer Einstellung, die eine Vielfalt von Meinungen akzeptiert. Durch die Vielfalt der Erfahrungen, durch die Interiosierung von Handlungen bauen sich cognitive wie affektive Schemata auf. Die höchste Form ist die formale Denkopoperation, die ein bewegliches Gleichgewicht unter der Anerkennung sozialer Regeln ermöglicht. Selbst wenn es bei der von mir referierten Untersuchung sich um ein Wettkampfspiel handelt, das als Spielform Leistungsmessung und Gewinnenwollen impliziert, so schienen mir doch Piagets Aussagen zur allgemein gesellschaftlich-verbindlichen Regel sich nicht nur auf eine bestimmte Form von Gesellschaftsspiel zu beziehen sondern grundsätzlichen Wertungen auszusprechen.

Im Einklang mit Freud beschreibt er das Einzelindividuum, dessen Sinnlichkeit aber nicht auftaucht. Die cognitiven Leistungen dienen nicht wie bei Freud zur Bewältigung intraindividuellen Konflikte sondern zur beweglichen Gleichgewichtsanpassung an die Realität.

4.3 Die Theorie des sozialen Menschen als Rollenspieler
(George Herbert Mead)

4.3.1 Genese des Individuums aus dem sozialen Handeln

Während bei Freud und Piaget eine primäre Natur des Menschen angenommen wird, deren begriffliche Fassung bereits Subjektivität unterstellt, welche durch Erziehungsprozesse den Ausgleich mit der Realität (Freud) lernen muß oder sozialisiert werden muß (Piaget), gibt es für Mead eine solche Prämisse nicht.

"Das Ich ist ganz anders geartet als der eigentliche physiologische Organismus. Es besitzt eine Entwicklung; es ist nicht von Geburt an vorhanden, sondern entsteht aus dem Prozeß sozialer Erfahrung und sozialem Handeln; d.h. es entwickelt sich im betreffenden Individuum als Ergebnis seiner Beziehungen zum sozialen Prozeß insgesamt und zu den anderen Individuen in diesem Prozeß."
(Mead 1969 a, S.263)

Der biologische Organismus ist für Mead eine Voraussetzung, aber die Bedingung für Ontogenese ist der soziale Prozeß, die Interaktion oder Kommunikation. Meads Darstellungen sind nicht nach klarbestimmten Phasen oder Stadien eingeteilt, so daß ich hier zwei Problemkomplexe darstellen werde und nicht einen nach Lebensalter geordneten Verlauf beschreiben kann. In Parallelität zu Freuds und Piagets Aussagen kann man jedoch auf gewisse altertmäßig zu bestimmende Stufen schließen. Die Problembereiche, in denen für Mead die soziale Genese des Individuums evident wird, ist erstens die Entstehung der "signifikanten Geste", der Sprache und zweitens die Übernahme von Rollen.

Die empirische Grundlage seiner Überlegungen ist im Gegensatz zu Freud und Piaget undurchsichtig (der symbolische Interaktionismus, der sich auf Mead beruft, hat bis heute methodologisch Schwierigkeiten, dazu Blumer 1973, S.101 ff). Seine Darstellungen kann man nur an der logischen Stringenz der Ableitungen, an Plausibilität, an der Übereinstimmung mit Alltagserfahrungen überprüfen. Da aber auch jede Untersuchung, die ein vielfältiges empirisches Material produziert, von häufig impliziten Vorannahmen ausgeht, scheint es mir kein gravierender Nachteil, daß bei der Darstellung der Theorie Meads dieses Material fehlt, besonders da dem weitem Bereich der Rollentheorie ein großer Erklärungswert zugemessen wird für soziales Handeln, ohne das ihre Beobachtungen exakt operationalisiert empirisch zu überprüfen sind.

4.3.2 Sprache und Kommunikation als das wichtigste Anthropologikum

Die lange Kindheit der Gattung Mensch interessiert Mead besonders unter dem Aspekt, den

"die vokale Geste bei der Vorsorge der Eltern, insbesondere der Mutter, für das Kind spielt. Die phonetischen Elemente, aus denen sich später die artikulierte Sprache zusammensetzt gehört zu den gesellschaftlichen Haltungen, die die entsprechenden Haltungen zusammen mit deren vokalen Gesten in andern auslösen. Der Angstschrei des Kindes fällt mit der Tendenz zur Flucht in Richtung auf die Eltern zusammen, und der ermutigende Ton der Eltern ist Teil der Bewegung in Richtung auf den Schutz. Diese vokale Geste der Angst löst die entsprechende Geste des Schutzes aus." (Mead 1973, S.414)

Bewegung und lautliche Aktion finden im Individuum gleichzeitig statt und beeinflussen andere Individuen. Diese Beobachtung gilt für alle Organismen, die in der Lage sind, Laute von sich zu geben. Die Geste allgemein setzt einen Reiz, der im anderen Organismus eine Reaktion auslöst (Mead 1973, S.82). In dem Spiel der Gesten, als einem ablaufenden Reiz-Reaktionsschema, dem sich Mead als Behaviorist als einzig wahrnehmbaren verpflichtet fühlt, entwickelt sich die Anpassung der Wesen. Seine Abgrenzungen zwischen tierischen Gesten oder Haltungen und menschlichen (z. B. zwischen dem Knurren eines Hundes und dem Drohen mit der Faust, dazu Mead 1973, S.84) sind nicht sehr erhellend, da er dem Menschen bei der Ausführung einer Geste eine Idee unterstellt, die er dem Hunde abspricht.

Die vokale Geste hat noch eine weitere Besonderheit:

"Der ausgestoßende Ton erreicht das Ohr des ihn ausstoßenden Individuums physiologisch genauso wie das Ohr der gemeinten Person." (Mead 1973, S.414)

Im Gegensatz zu mimischen oder anderen körpersprachlichen Ausdrucksmitteln kann der Organismus eigene Töne produzieren und wahrnehmen. Daraus ergibt sich für Mead die Möglichkeit der Selbstbeeinflussung.

"Es (das Wesen, I.B.) tendiert daher dazu, auf seinen Reiz ebenso zu reagieren wie auf den, der von anderen ausgelöst wird." (Mead 1973, S.104)

Beim Spatz und Kanarienvogel findet er zwar auch ein gegenseitiges Austauschen von vokalen Gesten, eine gegenseitige Beeinflussung, aber sie bleiben ohne Bewußtsein, ohne Ideen

(Mead 1973, S.106). Diese stehen nur dem Menschen zu, er ist in der Lage signifikante Gesten oder Symbole zu setzen,

"Typisch für letzteres ist, daß der Einzelne auf die ausgelösten Reize so reagiert wie andere Menschen. Dann wird der Reiz signifikant; dann sagt er etwas aus." (Mead 1973, S.107)

Für die Ontogenese gilt am Anfang dasselbe wie für die vokale Geste der Tiere, Eigenproduktion und gleichzeitiges Hören des Tones, Fremd- und Eigenbeeinflussung, Nachahmung. Über den qualitativen Sprung, der zur Sprache führt, sagt Mead nichts aus. Er charakterisiert den Unterschied nur. Durch das signifikante Symbol wird dem Individuum die Haltung des Anderen, an dem gesellschaftlichen Prozeß beteiligten, bewußt, und es wird dadurch

"in die Lage versetzt, sein weiteres Verhalten dem ihrigen anzupassen. Kurzum, die bewußte oder signifikante Kommunikation durch Gesten ist ein weit geeigneterer und effektiverer Mechanismus gegenseitiger Anpassung innerhalb einer gesellschaftlichen Handlung, die voraussetzt, daß jedes darin tätige Individuum die Haltungen der anderen sich selbst gegenüber übernimmt, als das bei der unbewußten oder der nicht signifikanten Geste der Fall ist." (Mead 1973, S.85/86)

Die gesellschaftliche Handlung setzt also Haltungen voraus, die verbalisierbar sind, und es entstehen nicht etwa in gemeinsamen Handlungen, Haltungen als Einigung über Handlungsabläufen.

Da für ihn Kommunikation, der Austausch von signifikanten Symbolen, Anthropologikum ist, muß er als Voraussetzung für Geist und Denken die Sprache setzen (dazu Mead 1973, S.235) oder gar eine Gleichsetzung vollziehen:

"Sprache bestehend aus signifikanten Symbolen ist Geist." (Mead 1973, S.234)

Diese Darstellung erfolgte aus mehreren Gründen. Erstens: Mead kann die Einführung der Sprache weder ontogenetisch noch in der Abgrenzung von tierischen zum menschlichen Verhalten klären, da für ihn Haltungen wichtiger sind als Handlungen (im Gegensatz zu Piaget, der annimmt, daß sich Cognition über die Interiorisierung von Handlungen aufbaut), zweitens baut er auf die Kommunikation eine Utopie die "sogenannte menschliche Idealgesellschaft" (Mead 1973, S.377) ohne dabei politische Interessengruppierungen zu beachten

"Ließe sich dieses Kommunikationssystem theoretisch vervollkommen, so würde der Einzelne sich selbst ebenso beeinflussen wie die anderen. Das wäre die ideale Kommunikation, ein Ideal, das im logischen Universum überall dort erreicht wird, wo das Gesagte verstanden wird. Das universale Gespräch ist also das formale Ideal der Kommunikation. Wenn Kommunikation verwirklicht und perfektioniert werden kann, dann kann auch jene von uns erwähnte Form der Demokratie existieren, in der jeder in sich die Reaktion trägt von der er weiß, daß er sie in der Gemeinschaft auslöst. Dadurch wird die signifikante Kommunikation zum Organisationsprozeß der Gesellschaft." (Mead 1973, S.376/77)

Im Gegensatz zu Piaget, für den Demokratie ein durch Regeln gelenkter Wettkampf der Individuen ist, versteht Mead als Ziel unserer Gesellschaft einen permanenten Kommunikationsprozeß, in dem alle, das gleiche sagen. Diese Hoffnungen gesellschaftliche Veränderung allein durch sprachliche Prozesse zu erreichen, vertritt heute Habermas, wenn im Vorgriff auf die ideale Sprechsituation, der Vorschein einer Lebensform geschieht (dazu Habermas 1974, S.141). Für die pädagogische

Theorie bedeuten solche Zielvorstellungen eine fast ausschließliche Beachtung der verbalen Seite der kognitiven Leistungen (was ebenfalls an der starken Beachtung, die Bernsteins Theorien über schichtspezifisches Sprachverhalten finden, aufzuzeigen ist).

Ein dritter Grund für diese Ausführungen sind die vielen Zitate die man in weitgestreuter Literatur von Mead findet, ohne daß die Stringenz seiner Ableitung in Frage gestellt wird.

4.3.3. Übernahme von Rollen und totale Empathie

Neben der vokalen Geste, bei der das Kind sich selbst anregt

"Jene Geräusche auszustoßen, die es bei den Eltern anregt" (Mead 1973, S.415)

ist das Spiel der Prozeß, in dem das Kind die Haltungen der andern übernimmt.

"Spielerische Handlungen und Spielhandlungen sind andere Hintergrundfaktoren für die Genese des Ichs." (Mead 1969 a, S.277)

Er unterscheidet zwei Phasen des Spiels, die erste ist das Spiel ohne feste Regeln (Play) und die zweite das Regel- oder Wettbewerbsspiel (Game). Bei der ersten Art heißt Spielen

"etwas Bestimmtes spielen, spielerisch etwas darstellen. Ein Kind spielt eine Mutter, einen Lehrer, einen Polizisten; d.h. es übernimmt, wie wir sagen, verschiedene Rollen." (Mead 1969 a, S.277)

Zwar bemerkt Mead, daß auch junge Tiere in Spielübungen lernen, aber sie übernehmen nicht wie das Kind absichtlich die Rolle eines andern. Den Wechsel von einer Rolle zur andern dient ihm, indem es die sich die eigenen Reaktionen auf die Reize zunutze macht, zum Aufbau seines Ichs.

"Das Kind spielt etwa, daß es sich selbst etwas anbietet und dann auch kauft; es überreicht sich selbst einen Brief und nimmt ihn dann mit sich; es spricht zu sich selbst, als wäre es ein Vater oder Lehrer; es spielt Polizist und verhaftet sich selbst. Es verfügt über eine Reihe von Reizen, die bei ihm selbst die gleiche Reaktion hervorrufen wie bei andern. Es organisiert diese Gruppen von Reaktionen zu einem Ganzen. Das ist die einfachste Art, seinem Ich als ein anderer gegenüberzutreten." (Mead 1969 a, S.278)

Diese Phase des Spiels macht man sich im Kindergarten, nach Mead, zunutze. Diese Beobachtungen also beziehen sich auf das Stadium, welches Freud als das phallische oder ödipale, Piaget als das egozentrische bezeichnet haben. In der Übernahme von Rollen spielt das Kind die Personen seiner Umgebung. Wenn es in der Lage ist, für sich selbst einen Reiz zu setzen und in sich die folgende Reaktion auslöst, um es in Mead'scher Terminologie zu sagen, kann es bereits ein intersubjektives Beziehungsgeflecht darstellen.

"Sowohl in ihm selbst als in dem anderen, den es darstellt, entsteht eine fest organisierte Struktur, und zwischen diesen beiden Strukturen nimmt die Unterhaltung mit Gesten ihren Fortgang." (Mead, a.a.O.)

Diese Organisation von Rollen geschieht in einem zeitlichen Nacheinander. Zu bemerken ist hierzu, daß Mead weder die emotionale Seite des Rollenspiels erwähnt, z.B. mit welchen Af-

fekten wird der Vater, der Lehrer, der Polizist (alles Personen, die mit Macht ausgestattet sind) dargestellt, noch den Erwerb von bestimmten Fähigkeiten, über die die dargestellten Personen als Berufsfähigkeit verfügen, z.B. beim Kaufmannspiel, rechnen, abwägen usw.

Mead bemerkt auch für diese Zeit, daß sich die Kinder oft einen Doppelgänger oder einen unsichtbaren imaginären Spielkameraden schaffen (Mead 1973, S.192), der sozusagen die konträren Rollen übernimmt. Diese Beobachtung ist in Bezug auf ihre Generalisierbarkeit zu hinterfragen, für Einzelkinder mag sie stimmen, aber ob sie in einer Kindergruppe, in der gemeinsames Spiel möglich ist, bestätigt werden kann, ist nach meinen eigenen (sehr begrenzten) Erhebungen zweifelhaft. Rückzug in die Phantasie erscheint mir eher als Ersatz für Realität und nicht eine zwingende Entwicklungsnotwendigkeit. Die nächste Phase des Spiels tritt wohl, was ich aus der Art der Spiele schließe, ab dem Schulalter ein.

"Der grundlegende Unterschied zwischen dem Spiel (nach Regeln) und dem Spielen beruht darin, daß beim Spiel das Kind über die Haltung aller anderen, die daran teilnehmen, verfügen muß. Die Haltungen der anderen Spieler, die der Beteiligte annimmt, organisieren sich zu einer Art Einheit und kontrollieren damit die Reaktion des Individuums." (Mead 1969 a, S.281)

Was bei Piaget die codifizierten Regeln beim Murmelspiel sind, bezeichnet Mead als die Einheit der Haltungen aller Spieler. Am Beispiel des Baseballspiels führt er aus:

"jede Handlung des Spielers wird durch die Handlungen die er bei seinen Mitspielern vermutet, bestimmt." (Mead, a.a.O.)

Eine Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten, die zuerst wohl konkret erfahren werden, werden als Antizipation von Haltungen internalisiert.

"Die organisierte Gemeinschaft oder soziale Gruppe, die dem Individuum die Einheit seines Ichs gibt, kann d "generalisierte Andere" genannt werden. Die Haltung des generalisierten Anderen entspricht der Haltung der gesamten Gemeinschaft." (Mead 1969 a, S.182)

Den "generalisierten Anderen" könnte man auch als das normative Regelset einer Gesellschaft bezeichnen oder auch Beziehungen zum Über-Ich und Ich-Ideal herstellen. Dies trifft aber nicht ganz den Mead'schen Aspekt, für den aus dem Prozeß zwischen Individuum und Gesellschaft erst das Ich entsteht.

"Die umfassenden Aktivitäten eines sozialen Ganzen, einer organisierten Gesellschaft, finden sich im Erfahrungsfeld eines jeden Individuums, das zu dieser Gesellschaft gehört und an ihr beteiligt ist. Sie zu erfassen, bedeutet, die Grundlage und Grundvoraussetzung für die volle Entfaltung des Ichs dieses Individuums zu erkennen. Nur soweit es die Haltungen der organisierten Gruppe, der es angehört, zu organisierten, kooperativen sozialen Aktivität oder einer Reihe derartiger Aktivitäten, deren die Gruppe als Gruppe verpflichtet ist, übernimmt, kommt sein Ich zur vollen Entfaltung." (Mead, a.a.O.)

Die Übernahme von gesellschaftlicher Erfahrung ist die Voraussetzung von Individuation. Soziale Aktivität ist Bedingung für individuelle Aktivität. Die Genese des Ichs wirkt jedoch etwas gespalten:

"Im Prozeß der Kommunikation ist das Individuum 'ein anderes' bevor es es selbst ist. Indem es sich selbst in der Rolle eines andern anspricht, erfährt es sich als Selbst. .. Das Individuum kann jetzt als 'generalisierter Anderer' in der Einstellung der Gruppe

oder Gemeinschaft zu sich selbst Stellung nehmen. Mit dieser Fähigkeit ist das Individuum gegenüber dem sozialen Ganzen dem es angehört ein definitives "Selbst" geworden." (Mead 1969 b, S.220)

Wenn das Ich oder Selbst sich wie einen Anderen anspricht, löst sich der Gegensatz zwischen Individuum und Gesellschaft auf. Dieser Zustand, den Mead einerseits als Utopie (siehe 4.2) andererseits aber als bereits vorhandene Realität darstellt, wird durch zwei Prozesse erreicht. Erstens:

"Die Gemeinschaft übt die Kontrolle über das Verhalten ihrer einzelnen Mitglieder aus, denn in dieser Form tritt der gesellschaftliche Prozeß oder die Gemeinschaft als bestimmender Faktor in das Denken des Einzelnen ein." (Mead 1973, S.198)

Zweitens:

"Als einzelner Teilnehmer an diesen gesellschaftlichen Projekten oder kooperativen Unternehmen regelt er sein eigenes Verhalten dementsprechend." (Mead 1973, S.199)

Kontrolle von seiten der Gesellschaft und Anpassung auf Seiten des Individuums erscheinen hier als Bedingungen für soziale Harmonie.

Meads Grundannahme, daß das Subjekt sich aus der und durch die soziale Umwelt generiert, ohne deswegen ein primär asoziales Wesen zu setzen, erscheint mir von großer Wichtigkeit. Allerdings bleibt das, was er als internalisierte Haltungen beschreibt, sehr abstrakt, weder werden Aufbau von affektiven und kognitiven Strukturen noch Wertungen für gesellschaftliches Handeln dargestellt. Das von ihm häufig benutzte Wort

"Anpassung" legt allerdings nahe, daß er für die Erhaltung des Bestehenden ist. Was für Mead aber das Bestehende ist, kann man nur schwer erschließen, da seine Aussagen zur Gesellschaft mehr allgemein als historisch spezifisch sind. Den von ihm so geschätzten Universalmonolog aller Mitglieder wird für ihn zeitweise in Vorgriff auf die Utopie erreicht:

"Es ist möglich, daß wir nur an bestimmten Tagen der Woche und zu bestimmten Stunden des Tages diese Haltung einnehmen können, durch die wir uns mit allem vereint fühlen. Der Tag geht weiter; wir müssen wieder in den Markt eintreten, um mit anderen Menschen zu konkurrieren und uns in einer wirtschaftlich schwierigen Situation über Wasser zu halten." (Mead 1973, S.322/323)

Der totalen Empathie steht also der wirtschaftliche Prozeß entgegen, der Konkurrenz des Einzelnen gegen die Andern erfordert. Unter diesem Aspekt ist auch das von Mead gewählte Beispiel für die Internalisierung verschiedener Haltungen beim Baseballspiel zu interpretieren. Der einzelne Spieler antizipiert die Handlungen seiner Gruppe und der Gegengruppe mit dem Ziel zu gewinnen, was Mead nicht erwähnt. An dem Gegenbeispiel eines Orchesters kann man darstellen, das im Zusammenspiel, in der Ausrichtung der spezifischen Eigenaktivität auf die soziale Gruppe, ein Ganzes entsteht, bei dem die Frage nach Gewinn oder Verlust überflüssig wird.

Mead kann man wohl als einen der Großväter der Rollentheorie bezeichnen, deren Diskussion und vielfältige Interpretation kaum noch zu überblicken ist. (Dazu Hager et al. 1973, Haug, F. 1972) So versucht z.B. Frey (1974) die einzelnen Faktoren des Rollenverhaltens in operable Begriffe zu fassen, oder ist für

Lindesmith/Strauss (1975) Rollenlernen gleichbedeutend mit Sozialisation. Kritisch möchte ich nur zum Rollenbegriff bemerken, daß er eine Fremdheit zum Individuum impliziert. Die Rolle ist vorgegeben, man kann sie nur auswendig lernen. Sie ist nicht veränderbar, sonst gibt es Konventionalstrafen, Sanktionen der Gesellschaft. Auch die Begriffe wie Rollenkongruenz, Rollenkonflikt und Rollenambiguität für divergierende gesellschaftliche Haltungen, die für das Individuum als Konflikte erscheinen, und nach Lindesmith (1975, S.187) Ursachen für "individuelle Fehlanpassung" sein können, beinhalten immer die Grundannahme, daß allgemein gültige Muster vorgegeben sind.

4.3.4 Anpassung und Innovation

Auch Mead ist es natürlich bekannt, daß in der Gesellschaft nicht nur Nachahmung, Anpassung und Rollenübernahme sondern auch Veränderung, historischer Wandel abläuft. Diese Veränderung betrachtet er als das Werk der Individuen und so möchte ich an seinem Persönlichkeitsmodell darstellen, durch welche Instanz für ihn Innovation hervorgerufen wird.

Identität, "Selbst" entsteht für Mead auf der Grundlage der Organisation gesellschaftlicher Haltungen, in der Hereinnahme erst des besonderen dann des generalisierten Anderen in das menschliche Wesen. Diese gesellschaftliche Komponente der Persönlichkeit nennt Mead "me" (dazu Mead 1973, S. 216 f).

"Das 'me' ist die organisierte Gruppe von Haltun-

gen anderer die man selbst einnimmt." (Mead 1973, S.218)

"Um Bewußtsein zu erlangen, muß man die Haltung des andern im eigenen Organismus haben, als Kontrollorgan für seine eigenen Handlungen. Den unmittelbaren Erfahrungsinhalt der eigenen Identität in Verbindung mit dieser Haltung nennen wir 'me'." (Mead 1973, S.240)

"Das 'me' ist ein von Konventionen und Gewohnheiten gelenktes Wesen." (Mead 1973, S.241)

Dem "me" als konventionellem Kontrollorgan, das Bewußtsein und die Erfahrung von Identität im Individuum ermöglicht steht das "I" gegenüber:

"Das 'I' ist die Reaktion des Einzelnen auf die Haltung der Gemeinschaft, so wie diese in seiner Erfahrung aufscheint." (Mead 1973, S.240)

"Manchmal ist es die Reaktion des Ego oder 'I' auf eine Situation, die Art, wie man sich ausdrückt, was einem das Gefühl größter Wichtigkeit gibt. Man behauptet sich dann bestimmten Situationen gegenüber, wobei die Betonung auf der Reaktion liegt. Die Forderung lautet auf Freiheit von Konventionen, von Gesetzen." (Mead 1973, S.243)

Das spontane "I" ist die Eigenaktivität des Individuums als Reaktion auf gesellschaftliche Erfahrung, es liefert das "Gefühl der Freiheit, der Initiative" (Mead 1973, S.22).

"In solchen Reaktionen des Einzelnen, des 'I' gegenüber der Situation, in der er sich befindet, vollziehen sich die wichtigen gesellschaftlichen Veränderungen." (Mead 1973, S.261)

An dieser Stelle erwähnt Mead auch "die großen Persönlichkeiten und charaktervollen Menschen", die die Gemeinschaft verändern, zu "religiösen Genies" wie Jesus, Buddha oder Sokrates bemerkt er:

"Ihre einzigartige Bedeutung liegt darin, daß sie die Haltung des Lebens im Hinblick auf eine größere Gesellschaft einnahmen. Diese größere Ordnung war schon mehr oder weniger in den Institutionen der Gemeinschaft angedeutet, in der sie lebten. Ein solcher Mensch teilt die Vorurteile seiner Gemeinschaft nicht; andererseits aber drückt er die Prinzipien der Gemeinschaft vollständiger aus als jedes andere ihrer Mitglieder." (Mead 1973, S.262)

Mead bleibt uns leider die exakte Grenzziehung zwischen den Vorurteilen und den Prinzipien einer Gesellschaft schuldig, aber er billigt jedem Individuum ein gewisses Maß an Möglichkeit zur Veränderung zu. Doch ebenso wenig wie er die Entstehung des Bewußtseins und des Geistes in der Abgrenzung zu tierischem Verhalten erklären kann, kann er das Auftreten einer spontanen Reaktion zur Gesellschaftsveränderung erklären, da für ihn gesellschaftliche Prozesse, in denen die Persönlichkeit sich bildet, allein aus Interaktion, Kommunikation bestehen, ohne daß gesellschaftliche Produktion und ihre Organisation als Basis für menschliche Existenz und Aktivität erwähnt wird (ähnliche Verkürzungen kann man bei Habermas finden, dazu Bilden 1977, S.30 ff).

Mead sieht bei seinem Persönlichkeitsmodell eine gewisse Nähe zu Freud, dessen "phantastische Psychologie" er im Ganzen ablehnt, weil sie sich "mit dem Sexualleben und der Selbstbehauptung in ihrer gewalttätigen Form" (Mead 1973, S.255) beschäftigt. Zwischen "Me" und Über-Ich bestehen als normative und konventionelle Zensurinstanz nahe Beziehungen. Das "I" hat sowohl Komponenten des Es wie des Ichs, es ist sowohl spontan wie in der Auseinandersetzung mit der Realität begriffen. Unterdrückung oder Sublimierung von Triebbedürfnissen

als Konstituens für Gesellschaft erscheint bei Meads Darstellung von Ontogenese nicht (das Wort Sexualität fällt nur im Zusammenhang mit der Ablehnung der Freud'schen Psychologie).

4.3.5 Zusammenfassung

Über die Möglichkeiten, welche die vokale Geste bietet, gleichzeitiges Sprechen und Hören, über Nachahmung und Rollenübernahme entwickelt sich bei Mead Sprache als signifikante Symbole, durch die jeder am Kommunikationsprozess Beteiligter in sich selbst dieselben Reaktionen wie in den andern auslöst, und die Persönlichkeitsinstanz des "Generalisierten Andern" oder des "Me", durch welche im Individuum alle gesellschaftlichen Haltungen präsent sind. Nur durch gesellschaftliche Prozesse kann das Ich oder Selbst entstehen. Gesellschaftliche Veränderung allerdings wird einer spontanen Komponente des Individuums zugeschrieben, dem "I", das allerdings nicht außerhalb des gesellschaftlichen Ganzen steht, jedoch aus nicht näher erklärten Gründen, diesen Prozeß klarer erfaßt.

Affektive Prozesse und Konflikte in den Geschlechterbeziehungen und in der Auseinandersetzung mit einer machtvollen Elterngeneration reduzieren sich bei Mead auf Aussagen über die Kontrolle der Gesellschaft und die Anpassung des Individuums. Auch die kognitiven Leistungen die in der Ontogenese zu erwerben sind, bleiben abstrakt formal als Übernahme der gesellschaftlichen Haltungen. Divergierende Haltungen dürfte es nach Mead eigentlich nicht geben, da das Individuum in der

Anpassung an die Gesellschaft, die nach dem Ideal der Universalalkommunikation strukturiert ist, entsteht. Die Schwierigkeiten, die Mißverständnisse unter den am gesellschaftlichen Prozeß Beteiligten, begründet er zwar mit dem Markt - oder Konkurrenzgeschehen des Alltags, und erhofft sich eine Verbesserung durch die Kommunikation, die er als

"als universaler (ansieht, I.B.) als die Universalreligionen oder den universalen Wirtschaftsprozess, als sie beiden dient." (Mead 1973, S.306)

Wenn dem Austausch von signifikanten Symbolen, der idealen Kommunikation, dem Diskurs, die ausschließliche Qualität zur reflektiver Gesellschaftsveränderung zugeschrieben wird, verschwindet gesellschaftliche Produktion und ihre Organisation aus dem Blickfeld der Sozialwissenschaftler.

4.4. Die Theorie des tätigen Individuums als arbeitsfähigen Subjekt (Leontjew)

4.4.1. Anthropologicum Arbeit

In der Gefolgschaft von Marx und Engels stellt Leontjew fest:

"Die Ursache für die Menschwerdung unserer tierischen Vorfahren liegt im Aufkommen der Arbeit und der auf dieser Grundlage entstandenen menschlichen Gesellschaft. 'Die Arbeit,' schreibt Engels, '... hat den Menschen geschaffen.' Die Arbeit hat auch das menschliche Bewußtsein geschaffen." (Leontjew 1973, S.198)

Während für Mead in der Kommunikation (Interaktion) irgendwie Geist, Bewußtsein entsteht, wird hier als Zentralkategorie die Arbeit angesehen.

"Die Arbeit ist ein Prozeß, der den Menschen mit der Natur verbindet und in dem der Mensch auf die Natur einwirkt." (Leontjew 1973, S.201)

In Abhebung von der tierischen Arterhaltung und Umweltanpassung schafft der Mensch durch seine Arbeit eine "zweite Natur", gesellschaftliche Bedingungen als Produkt seiner Aktivität. Durch zwei Merkmale der Arbeit ist dies möglich, durch die Werkzeugherstellung und durch den kollektiven Arbeitsvollzug. Werkzeug, in Absetzung zum Gebrauch der Hilfsmittel bei Tieren, wird zum "Träger der ersten, echten, bewußten und vernünftigen Abstraktion" (Leontjew 1973, S.209). Um Werkzeuge herzustellen und zu gebrauchen muß der Mensch in der Lage sein, das Ziel einer Arbeitshandlung zu erfassen, den Arbeitsgegenstand als Träger spezifischer Eigenschaften zu

erkennen, sowohl von seinen Materialmöglichkeiten wie auch die speziellen Arbeitsoperationen, die sich in einem Arbeitsgegenstand als gesellschaftliche Erfahrung kristallisiert haben. In den Werkzeugen, oder weiter gefaßt, in allen von Menschen bearbeiteten Objekten, erfährt der Mensch diachrone und synchrone Kooperation in der Auseinandersetzung mit der Natur. Die phylogenetischen Ableitungen dieser The- sen, als historisch verifizierte, können hier nicht darge- stellt werden, jedoch sind sie die Voraussetzungen für die Darstellung der Ontogenese, bei der Leontjew aufzeigen will, durch welche Prozesse die Individuen gesellschaftliche Erfah- rungen aneignen und ausüben lernen.

Der historische Hintergrund seiner Ableitungen ist die UDSSR, die mit unserer Gesellschaft die Ausrichtung auf industrielle Produktion gemeinsam hat, die sich aber durch die Distribu- tion der Arbeitsprodukte unterscheidet.

4.4.2 Ontogenese als Aneignungsprozeß

"Das Tier paßt sich mit seiner Tätigkeit der Um- welt an, es eignet sich dabei jedoch niemals die Errungenschaften der phylogenetischen Entwick- lung an. Während ihm diese in den natürlichen Besonderheiten gegeben sind, sind sie dem Men- schen dagegen in den objektiven Erscheinungen seiner Umwelt aufgegeben. Um diese Errungen- schaften zu realisieren, muß er sie sich aneig- nen; nur durch diesen, stets aktiven Prozeß ist das Individuum in der Lage, deren wahre mensch- liche Natur, deren Eigenschaften und Fähigkei- ten zutage treten zu lassen, die aus der gesell- schaftlich-historischen Entwicklung der Mensch- heit resultieren und objektiv gegenständlichen Form erlangt haben." (Leontjew 1973, S.281)

Die Unterscheidung zwischen Anpassung und Aneignung ist von großer Wichtigkeit. Ontogentische Lernfähigkeit zur Ausprägung und Modifizierung eines Artverhaltens läßt sich auch bei Tieren beobachten. Aber Traditionsweitergabe ist kaum zu beobachten.

"Der Widerspruch zwischen der hohen biologischen Notwendigkeit der Traditionsbildung und ihrer geringen Ausprägung und Verbreitung selbst bei den höchstentwickelten Tieren ist u. E. ein Tatbestand von allergrößter Wichtigkeit, weil hier prinzipielle Schranken phylogenetisch - naturgeschichtlicher Entwicklungsmöglichkeiten verdeutlichen, die unmittelbar auf die aus der Phylogenese erwachsene Entwicklungsnotwendigkeit des Umschlags von der bloß naturgeschichtlichen zur gesellschaftlichen - historischen Progression verweisen." (Holzkamp - Osterkamp 1975, S.229)

Traditionsaneignung als anthropologische Fähigkeit ist eine unspezialisierte Qualität. Die Eigenaktivität des Individuums ermöglicht den Aneignungsprozeß der jeweils spezifischen Erfahrungen der soziohistorischen Umwelt.

"Beim Aneignungsprozeß reproduziert ... das Individuum die historisch gebildeten Fähigkeiten und Funktionen. Durch diesen Prozeß wird in der Ontogenese des Menschen das erzielt, was beim Tier durch die Vererbung erreicht wird: Die Entwicklungsergebnisse der Art werden in den Eigenschaften des Individuums verkörpert." (Leontjew 1973, S.283)

Am Beispiel des Gehörs und der Logik zeigt Leontjew, daß es morphologische Voraussetzungen gibt, die spezifische Ausprägung von Hören und Denken bedarf Sprache mit ihren phonetischen Besonderheiten und Logik als Produkt gesellschaftlicher Praxis.

"Ein Individuum, das unter Verhältnissen auf-

wächst, in denen es nicht mit objektiven Formen in Berührung kommt, die die menschliche Logik verkörpern, und in denen es ihm am notwendigen Umgang mit anderen Menschen fehlt, könnte nicht denken lernen, sooft es auch vor problematischen Situationen stünde, an die sich nur derjenige anpassen könnte, der fähig ist, logisch zu denken." (Leontjew 1973, S.283/84)

So ein Kaspar - Hauser - Schicksal ist die Ausnahme:

"Unter normalen Bedingungen werden die Beziehungen zu seiner gegenständlichen Umwelt stets durch sein Verhältnis zu anderen Menschen, zur Gesellschaft vermittelt." (Leontjew 1973, S.284)

Im Säuglingsalter ist die Verbindung des Kindes zu den von Menschen geschaffenen Gegenständen über die Erwachsenen hergestellt. Im praktischen Umgang bieten sie ihm die Gegenstände an (Den Löffel beim Füttern, das Spielzeug).

"Diese Beziehungen haben noch eine zweite Seite: Mit den Handlungen, die es (das Kind, I.B.) vollzieht, wendet sich das Kind nicht nur an den Gegenstand, sondern auch an den Menschen." (Leontjew 1973, S.285)

Die affektive Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen erschließt dem ersten sowohl das in Gegenständen kumulierte gesellschaftliche Wissen wie auch die sozialen Beziehungen. Dies ist auch die Grundlage auf der Sprache angeeignet wird. Wenn auch durch die Sprache "die Erfahrungen der gesellschaftlich-historischen Praxis den Individuen überliefert" wird, so ist "sie nicht der Demiurg des Menschlichen im Menschen" (Leontjew a.a.O.). In Absetzung von einem Kommunikationsidealismus Mead'scher und Habermas'scher Prägung und in Übereinstimmung mit Piaget wird Erfahrung von Umwelt im Umgang mit Subjekten

und Objekten schon vorsprachlich aufgebaut. Trotz dieser Gemeinsamkeit in den Beobachtungen möchte ich keine Gleichsetzung zwischen Leontjew und Piaget vollziehen, bei Piaget tritt die Aktivität der Erwachsenen nur in abstrakter Form auf, als machtausübend und normsetzend, der direkte Einfluß der Elterngeneration sei es im Erziehungsprozeß oder in der Interview-Situation wird bei ihm - meines Wissens nach - nicht analysiert als tatsächlich ablaufendes Geschehen.

Aneignung als Begriff (dazu auch Leontjew 4/1973 und 5/1973) impliziert Aktivität, Tätigkeit des Individuums, die sich realisiert und differenziert im Umgang mit Subjekten und Objekten, und eine subjektive Widerspiegelung dieser Beziehungen zur Realität ermöglicht.

4.4.3 Umgang mit Objekten und Subjekten

Am Beispiel des Trinkenlernens zeigt Leontjew, wie sich die unbedingt reflektorische Bewegung des Saugens umwandelt in die Fähigkeit aus einer Tasse zu trinken. Es bildet sich ein funktionales Bewegungssystem mit neuen Elementen.

"Das neue funktionale System bildet sich abhängig von den objektiven Merkmalen des Gegenstandes, in unserem Fall der Tasse, die sich von einer "natürlichen" Trinkquelle nicht nur dadurch unterscheidet, daß sie sich bewegen läßt, sondern zum Beispiel auch durch den dünnen Rand."
(Leontjew 1973, S.292)

Im Umgang mit Gebrauchsgegenständen lernt das Kind neue Bewegungsabläufe und die Konsistenz der Objekte sowohl in Bezug

auf die Form wie das Material. Dies aber vollzieht sich nicht isoliert, sondern unter der aktiven Anleitung der Erwachsenen, die helfend und korrigierend eingreifen.

"Der Erwachsene baut demnach beim Kinde ein neues funktionales System auf, indem er ihm teils neue Bewegungen vermittelt (..) und teils vorhandene Reflexe auslöst, die anderen reflektorischen Systemen angehören." (Leontjew, a.a.O.)

Diese sinnlichen Erfahrungen im sozialen Kontext sind die Grundlagen aller Erkenntnisprozesse. So ist auch auf der ersten Etappe des Sprechenlernens, das Wort ein Signal, daß die Orientierung auf sinnlich wahrgenommene Objekte lenkt. (Leontjew 1973, S.295) Erst nachdem Handlungen, Manipulationen an äußeren Objekten vollzogen sind, können diese auf die Stufe der Repräsentation, des Denkens gehoben werden.

"Das Kind muß zunächst reale Gegenstände zusammenzählen lernen. Erst nach und nach läßt sich diese Rechenoperation umgestalten und in die verkürzte reduzierte Form bringen." (Leontjew 1973, S.298)

Aber alle diese Handlungen entstehen nicht per se aus dem Kinde sondern müssen von den Erwachsenen angeboten werden.

Leontjew betont immer wieder nachdrücklich, daß eine neue geistige Handlung nur entstehen kann, wenn sie als äußere Handlung vollzogen wird. Selbst wenn im Verlauf der Ontogenese bei der Aneignung neuer Kenntnisse bereits gefestigte geistige Handlungen den Prozeß beschleunigen, bleibt die Basis aller Cognition die äußere Handlung.

Am Spiel des Kindes - als der dominierenden Tätigkeit des Vorschulalters - stellt Leontjew den Prozeß dar,

"indem das Kind sich der menschlichen Beziehungen zu den Gegenständen, das heißt der menschlichen Handlungen mit den Dingen bewußt wird." (Leontjew 1973, S.378)

Am Beginn des Kleinkindalters können die Kinder ihre lebenswichtigen Bedürfnisse noch nicht durch eigene Handlungen befriedigen, aber sie handeln bereits:

"das, was das Kind zum Handeln anregt, liegt offensichtlich im Inhalt des jeweiligen Tätigkeitsprozesses. Was ist das für eine Tätigkeitsart, deren Motiv im Prozeß liegt? Diese Tätigkeit wird gewöhnlich als Spiel bezeichnet." (Leontjew 1973, S.378)

Das Spiel ist also eine Tätigkeit, in der das Kind etwas tut, nicht um ein bestimmtes Ziel zu erreichen als Ergebnis einer Handlung, sondern wegen des Tätigkeitsprozesses an sich. Dies erklärt Leontjew daraus, daß sich dem Kind im Verlauf seiner Ontogenese immer mehr Gegenstände und Handlungen darstellen. Für einen großen Teil dieser Handlungen besitzt es noch nicht die nötige Kompetenz, sei es körperlicher oder geistiger Art, um sie auszuführen.

"Diese Diskrepanz äußert sich in der Tätigkeit des Kindes und damit in ihrer wirklichen, inneren Form als Widerspruch zwischen dem sich stürmisch entwickelnden Bedürfnis, mit den Gegenständen zu handeln und dem niedrigen Entwicklungsniveau der Operation (Verfahren), mit denen diese Handlungen vollzogen werden." (Leontjew 1973, S.378/79)

Während bei Freud, das Kind wie ein Erwachsener handeln will, um seine Machtlosigkeit im Spiel aufzuheben, setzt Leontjew den Akzent auf den Wunsch, dem Bedürfnis, mit Gegenständen, so umgehen zu können wie die Erwachsenen. Der oft geäußerte

Wunsch kleiner Kinder "Ich will das selbst tun", dokumentiert dieses Bedürfnis. Im Spiel werden

"die erforderlichen Operationen und gegenständlichen Bedingungen durch andere Operationen und Bedingungen ersetzt, während der Inhalt der Handlungen erhalten bleibt." (Leontjew, a.a.O.)

Am Beispiel des Stockenpferdreiten (S.381 f) expliziert Leontjew, wie der Wunsch zu reiten sich einen Gegenstand sucht, den das Kind schon handhaben kann.

"Die beiden realen Elemente des Spiels stehen in einem recht eigenartigen Verhältnis zueinander. Die Operationen scheinen der Handlung nicht zu entsprechen. Auf einem Stock kann man keine großen Strecken zurücklegen. Richtet sich die Handlung auf ein bestimmtes Ergebnis, dann wären die Operationen nicht adäquat. Die Spielhandlung strebt jedoch nach keinem besonderen Ziel, da ihr Motiv in der Handlung selbst und nicht in ihrem Ergebnis liegt." (Leontjew 1973, S.383)

Die Spielsituation wirkt auf den Erwachsenen wie ein Phantasieprodukt, aber sie setzt sich aus mehreren Ebenen, die alle sich auf die Realität beziehen, zusammen. Da ist erstens der reale Stock, mit dem das Kind real umgeht, zweitens eine reale Handlung (reiten), die das Kind reproduzieren will und drittens der Handlungsgegenstand (Pferd), der kein irreales Phantasiegebilde ist.

"Die Spielhandlung wird nicht durch die Phantasie bestimmt, sondern die Bedingungen der Spielhandlung machen die Phantasietätigkeit erforderlich und rufen sie hervor." (Leontjew 1973, S.384)

Das "Umspielen" eines Gegenstandes, z.B. ein Stock in ein Pferd, einen Kreidestrich in eine undurchdringliche Grenze, sind die

Hilfsmittel, deren sich die Kinder bedienen, um reale Situationen darzustellen. Diese Beziehungen sind nicht halluzinatorischer Art, das Kind vergißt die reale Bedeutung der Gegenstände nicht und kann sie jederzeit wieder dynamisch verändern. Sie eignen sich menschliche Wirklichkeit an und stellen nicht Phantasieprodukte her.

"Die freie, ich-bezogene Phantasie ist nicht Ursprung aus dem das Kind willkürlich seine Spielwelt aufbaute, sondern sie wird erst durch das Kind angeregt und entwickelt." (Leontjew 1973, S.386)

Phantasie entsteht also erst durch das Bedürfnis eine Handlung zu vollziehen ohne die geeigneten Mittel benutzen zu können oder zur Hand zu haben.

Ein weiteres Merkmal dieser Spiele sieht Leontjew in der Verallgemeinerung der Handlung. Selbst wenn es ein konkretes Vorbild gibt (z. B. einen Chauffeur), ahmt es nicht nur diesen nach, sondern es will die Handlung als Beziehung zum Gegenstand als verallgemeinerte Handlung (Autofahren) vollziehen.

"Es dramatisiert nicht, sondern reproduziert in einer Spielhandlung und Spieloperation nur das Typische und Allgemeine." (Leontjew 1973, S.387)

Leontjew beobachtet bei den Kindern das Bedürfnis mit Gegenständen so umzugehen, wie die Erwachsenen. Da ihnen dazu die Fähigkeiten fehlen, bauen sich die Kinder durch die Spielsituation die Möglichkeiten zur vereinfachten Reproduktion der Erwachsenenaktionen. Sie eignen sich dadurch die Handlungsmuster ihrer Umwelt an, verallgemeinern den Vollzug und interiorisieren ihn. Gegenstände, Objekte werden als zweier-

lei erfahren als reale Dinge, mit denen bestimmte Operationen vollzogen werden können, und als Substitute für andere Objekte, letzteres ruft individuelle Phantasietätigkeit, einen Spielraum für Kreativität hervor.

"Die ersten Spielhandlungen entspringen dem wachsenden Bedürfnis des Kindes, die von Menschen geschaffenen Gegenstände zu beherrschen. Die Handlung ist für das Kind ein Mittel, die gegenständliche Wirklichkeit zu erschließen; das Menschliche offenbart sich ihm in vergegenständlichter Form. Während der Entwicklung des Spiels treten die menschlichen Beziehungen, die seinem gegenständlichen Inhalt innewohnen, immer deutlicher zutage. Der "Straßenbahnfahrer" fährt nicht einfach seine "Straßenbahn", sondern tritt auch in bestimmte Beziehungen zu den "Fahrgästen" und dem "Schaffner". Schon auf einer relativ früher Entwicklungsstufe der Spieltätigkeit, sieht das Kind in einem Gegenstand nicht nur die Beziehung des Menschen zu diesem Objekt sondern auch Beziehungen von Menschen zueinander."
(Leontjew 1973, S.390/91)

Wir haben hier den dritten Schritt in der Ontogenese nach Leontjew, im ersten Schritt eignet sich das Kind mit der Hilfe der Erwachsenen und in affektiver Beziehungen zu ihnen die Funktionen der gesellschaftlich geschaffenen Gegenstände an (aus der Tasse trinken, z.B.), der zweite Schritt zeigt, wie das Kind Handlungen der Erwachsenen in Spielsituationen vereinfacht stets auf die Realität bezogen vollzieht, beim dritten Schritt stellt es soziale Beziehungen, die Leontjew auch mit dem Terminus "Rollen" belegt, dar. Diese Schritte bedeuten nicht, daß die jeweils frühere Stufe und ihre Handlungen aufgegeben werden, sie bleiben als Erfahrungsaneignungsmöglichkeit bestehen, aber die Komplexität der Handlungen entfaltet sich.

Leontjew sieht ähnlich wie Piaget und Mead zwei Phase dieser sozialen Spiele:

"Die Entwicklung des Spiels beginnt mit offenen Rollen, hinter denen sich bestimmte Regeln verbergen, und führt zu Spielen mit offenen Regeln, bei denen die Rolle verborgen bleibt... Das Spiel verändert sich im Laufe seiner Entwicklung vor allem insofern, als die Rollenspiele mit offenen Situationen zu Regelspielen werden, in denen die vorgestellte Situation und die Rolle in verborgener Form enthalten sind." (Leontjew, S.389)

Als Spiele mit offenen Rollen und offenen Situationen stellt Leontjew Rollenspiele im Kindergarten dar, in dem ein Kind die Kindergärtnerin darstellt und ihre Funktionen übernimmt (Aufforderung zum Essen, zum Schlafengehen usw.), oder das sehr ausführliche und anschauliche Beispiel (S.391 ff), in dem eine Kindergruppe das Geschehen an einem Bahnsteig spielt. Jedes Kinderspiel sowohl die praktischen Handlungen der spezifischen Person (z.B. Kartenverkauf) wie auch die Interaktionen mit den anderen Personen (Beziehung Schalterbeamter - Kartenkäufer), dazu auch noch gewisse Konflikte, die sich aus den Anforderungen des dargestellten Berufes und den individuellen Bedürfnissen ergibt (der Schalterbeamte möchte sich gern etwas am Kiosk kaufen, muß aber erst Kunden bedienen). Leontjew beschreibt hier den Vorgang, den Mead wohl als den Aufbau des generalisierten Anderen bezeichnen würde, der bei ihm aber nur als internalisierte Kategorie auftaucht, während bei Leontjew die Einübung und Realisierung in der konkreten Tätigkeit als Interaktionsgefüge zwischen Subjekten und Objekten zur Aneignung von gesellschaftlich-notwendigen Kompetenzen dargestellt wird.

"Die Entwicklung solcher gemeinsamer Spiele mit entfalteteten sozialen Beziehungen ist die wichtigste Voraussetzung dafür, das Prinzip der Spielregel bewußt zu erfassen. Auf dieser Grundlage entsteht das Regelspiel. In diesen Spielen sind nicht die Rolle und die Situation sondern die Regel und die Aufgabe festgelegt. Es gilt in ihnen unter bestimmten Bedingungen ein gegebenes Ziel zu erreichen." (Leontjew 1973, S.394)

Im offenen Rollenspiel liegt das Ziel, die Aufgabe in der Aktion, beim Regelspiel dagegen gibt es ein Ergebnis, das am Ende des Spieles liegt. War bei Mead die Voraussetzung dieser Spiele, die Fähigkeit zur Antizipation der Haltungen anderen, die den optimalen Einsatz des einzelnen Spielers ermöglicht, so sagte Piaget, daß der Sinn dieser Spiele sowohl gewinnen wollen wie auch der Einschätzung der eigenen Leistung sei. Für Leontjew, der den Prozesscharakter aller Spiele betont, hört

"das Spiel auf, das zu sein, was dieser Terminus ausdrückt, sobald der Gewinn zum Motiv wird." (Leontjew 1973, S.380)

Er sieht drei Momente, die im Regelspiel sich zeigen. Erstens:

"Wer die Regel beherrschen will, muß das eigene Verhalten steuern und es einer bestimmten Aufgabe unterordnen." (Leontjew 1973, S.395)

Zweitens:

"Tritt erstmalig ein Moment auf, das für die Persönlichkeitsbildung außerordentlich wichtig ist: das Moment der Selbsteinschätzung. Es äußert sich noch in recht einfacher Form: Das Kind vergleicht seine Gewandheit, sein Können und seine Erfolge mit den anderen Jungen und Mädchen." (a.a.O.)

Drittens:

"Das oben geschilderte Spiel mit doppelter Aufgabe (Ein Spiel, in dem man sich nicht fangen lassen darf, aber andere erlösen soll) enthält ein sehr wesentliches moralisches Moment für die psychische Entwicklung." (a.a.O.)

Die drei Momente, Verhaltenskontrolle und Unterordnung, Leistungsvergleich und Erkenntnis der eigenen Leistung, sowie implizite Moral der Spiele gehen meiner Meinung nach auch bei Ablehnung von Gewinnstreben nicht über die Kategorien von Piaget und Maed hinaus. Zu erwarten wäre bei Leontjews Grundannahme, daß menschliche Gesellschaft sich als kooperativer Arbeitsprozeß in der Auseinandersetzung mit der Natur und historisch entstandener Gesellschaftlichkeit sich konstituiert, daß nicht die subjektive Wertung der Einzelindividuen nach dem Kriterium von Leistung oder Unterordnung bestimmend sind, sondern die Ergebnisse von Kooperation, bei denen die Einzelleistung sich unter die Gesamtheit der Aufgabe subsumiert. Es ist aber weiter nicht verwunderlich, daß Leontjew hier hinter seinen eigenen Prämissen zurückbleibt, da der oben beschriebene Zustand vielleicht in noch nicht existenten Gesellschaften zu erreichen ist (nach Marx in der kommunistischen Gesellschaft). Leontjews gesellschaftliche Erfahrungen in einem sozialistischen Staat strukturieren sich nach dem Prinzip: jedem nach seiner Leistung.

4.4.4 Lebensumstände in der Ontogenese

Leontjew thematisiert auch die Bedeutung der konkreten Lebensumstände (S.398 ff), im Säuglings- Kleinkind- und Vorschulal-

ter

"umgeben die Menschen das Kind gleichsam in zwei Kreisen. Zum ersten zählen die allernächsten Angehörigen - der Vater, die Mutter oder die Erwachsenen, die die Eltern vertreten. Die Beziehungen des Kindes zu diesen Personen bestimmen auch sein Verhältnis zu allen übrigen Menschen, die den zweiten, größeren Kreis bilden." (Leontjew 1973, S.398)

Es herrscht Übereinstimmung in der Beobachtung über die Bedeutung der primären Bezugspersonen in den ersten Jahren der Ontogenese, welche die Basiselemente stellen für den affektiven und kognitiven Aufbau der Individuen. Für die Konflikttendenzen dieser Beziehungen sei auf Freud zurückgewiesen, jedoch wird meines Wissens nach kaum thematisiert, welche Bedeutung das Kind sowohl im gesellschaftlichen Bewußtsein wie im privaten Bewußtsein der Eltern besitzt.

"Das Problem der Bedeutung des Kindes akzentuiert sich heutzutage im Zusammenhang mit dem Fortschritt der Antikonzeption auf besondere, historisch vermutlich erstmalige Weise. Da die alten Rationalisierungen entfallen, kann sich der einzelne Erwachsene die Frage stellen, warum er Kinder haben solle und was ein Kind und die Teilhabe an seiner Sozialisierung für ihn und seine eigene Persönlichkeitsentwicklung bedeuten kann." (Lüscher, in: Hurrelmann 1976, S.149)

Daß sich die primären Erfahrungen des Kindes auch nach der Bedeutung, die das Kind für seine ersten Bezugspersonen hat, strukturieren, besitzt wohl als Annahme einen großen Grad an Plausibilität, z.B. ist der ödipale Konflikt in seiner Heftigkeit nur aus Konflikten der Eltern mit ihren gegengeschlechtlichen Kindern zu verstehen. Dieser kleine Exkurs sollte nur dazu dienen, daß trotz zahlreicher und interessanter Veröf-

fentlichungen über Familie (z.B. Zweiter Familienbericht 1975, Millhöfer 1975, Rosenbaum 1974) heute die Frage nach dem Motiv das eine Frau und - in zweiter Linie - ein Mann hat, ein Kind in die Welt zu setzen, noch nicht beantwortet ist. Die gesellschaftlichen Institutionen, die sich im Verlauf der Ontogenese des Kindes annehmen, setzen die Zeugungswilligkeit der Eltern voraus und bauen auf den primären Setzungen der Kind - Eltern - Interaktion auf.

Leontjew, für den der Eintritt in den Kindergarten für jedes Kind eine größere Selbstverständlichkeit hat (in der BRD steht nur für knapp die Hälfte der Kinder ein Kindergartenplatz bereit, Familienbericht 1975, S.27, Fußnote 55), sieht keine grundlegenden Unterschiede in den psychologischen Beziehungen des Kindes zu den Eltern und der Erzieherin. An beide ist das Kind stärker fixiert als an die Gleichaltrigen.

"Recht eigenartig sind auch die Beziehungen des Vorschulkindes innerhalb seiner kleinen Kinder-gemeinschaft. Echte kollektive Züge sind erst im Ansatz vorhanden. Die entscheidende Rolle spielt die Erzieherin, und die Beziehungen der Kinder untereinander hängen vom Verhältnis zu ihr ab." (Leontjew 1973, S.399)

Als Gründe für diese starke Abhängigkeit könnte man zwei Dinge angeben, einmal ist das Kind auf Grund seines Entwicklungszustandes für die Befriedigung zahlreicher Bedürfnisse auf die Hilfe des Erwachsenen intensiv angewiesen, das andere ist das Verhalten der Erwachsenen, welche die Abhängigkeit eher fördern als abbauen. (Diese letzte These könnte man nur durch eine exakte, in konkreten Erziehungssituationen gemachte Untersuchung, in der die Fähigkeit der Kinder zu selbständigem

Verhalten und die Restriktionen der Erwachsenen aufgezeigt wird, beweisen. Eine solche Untersuchung ist mir nicht bekannt, wenn auch viele Beobachtungen in der Praxis mich zu dieser Hypothesenbildung angeregt haben). Daß Unterforderung des Kindes oder die Restriktion schon erworbener Fähigkeiten ein Grund für Krisen sein kann, stellt Leontjew folgendermaßen dar:

"Solche Krisen - wie sie im dritten, im siebten Lebensjahr, in der Pubertät und im Jugendalter auftreten - hängen immer mit dem Wechsel zweier Entwicklungsstadien zusammen. Sie zeugen von der inneren Notwendigkeit dieser Übergänge von einem Stadium zum anderen.... In Wirklichkeit sind Krisen keinesfalls zwangsläufige Begleitungen der psychischen Entwicklung. Die Krise ist im Gegenteil ein Zeichen dafür, daß sich der Umschwung und der Fortschritt nicht rechtzeitig und nicht in der gewünschten Richtung vollziehen. (Leontjew 1973, S.404/405)

Ich teile zwar Leontjews Meinung, daß Krisen in der Ontogenese nicht quasi naturwüchsig auftreten, jedoch ist die Existenz der Krisen durch keine noch so hohe pädagogische Meinung aus der Welt zu schaffen.

Eine Zeit, die Leontjew als krisenanfällig bezeichnet, ist das siebente Lebensjahr, also etwa die Zeit des Schulbeginns.

"Die Bedeutung dieses Ereignisses kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Das System der Lebensbeziehungen des Kindes gestaltet sich um. Zwar hatte es auch schon vor dem Schuleintritt seine Pflichten. Jetzt hat es aber diese Pflichten nicht nur gegenüber den Eltern und Erziehern, sondern objektiv auch gegenüber der Gesellschaft zu erfüllen." (Leontjew 1973, S.399)

In den Beziehungen des Kindes zu den Geschwistern und der Elterngeneration verändert sich nach Leontjew einiges, das Kind

"hat vielleicht erstmalig das Gefühl, mit einer ernsthaften Sache beschäftigt zu sein."
(Leontjew, a.a.O.)

Außerdem hat jetzt das Kind ein Recht, Dinge, die es für die Schule benötigt, zu fordern anstatt wie beim Spielzeug, darum bitten zu müssen. Schlechte Zensuren können das Verhältnis zwischen Eltern und Kind trüben. In der Schule erfährt es die Objektivität der schulischen Beurteilung:

"Ein Schüler mag dem Lehrer keinerlei Anlaß zu Klagen über sein Verhalten geben - er sitzt ruhig auf seiner Bank, er unterhält sich während des Unterrichts nicht mit seinem Nachbarn, er lernt fleißig und der Lehrer ist ihm deshalb wohlgesinnt -, schreibt er jedoch im Diktat die Namen von Blumen und Vögeln mit lauter Kleinbuchstaben, dann erhält er eine schlechte Zensur, und ihm hilft die Entschuldigung gar nichts, die man im Kindergarten und zu Hause gelten ließ: "Ich habe das nicht absichtlich getan. Ich wußte das nicht. Ich dachte, das sei richtig." Das ist das, was wir Erwachsene als Objektivität der schulischen Beurteilung bezeichnen." (Leontjew 1973, S.400)

Der Schüler muß also im schulischen Interaktionsprozeß zwei Verhaltensweisen realisieren, die erste ist Einordnung in einen Lehrerzentrierten Unterricht, die zweite ist Reproduktion des angebotenen Lehrstoffs. Eine schlechte Leistung im zweiten Fall bleibt im Klassenbuch eingetragen und kann nie gelöscht werden. Die Frage, bis zu welchem Maße die Leistungsbewertungen der Lehrer objektiv sind, will ich hier nicht behandeln (z.B. kann man bei Ingenkamp 1971 dazu einiges Bedenkliches finden), sondern mehr hervorheben, daß bei den schulischen Prozessen, wie sie auch in der BRD ablaufen, Disziplinierung des Verhaltens, Leistungsdruck und -konkurrenz konstituierende psychologische Bedingungen sind. Individuelle

Begründungen für spezielles Verhalten, welches eine Relevanz in der vorschulischen Interaktion besaß, wird nicht mehr akzeptiert, nur an anonymer Objektivität wird der Einzelne gemessen. In diesen divergenten Anforderungen beim Schuleintritt mag ein Grund für das Auftreten von Krisen im 7. Jahr liegen (so fordern heute sowohl Eltern- wie Lehrerverbände gleitende Übergänge zwischen dem primären und sekundären Sektor der Sozialisation).

4.4.5 Tätigkeit und Motiv

Während im Vorschulalter das Spiel die dominierende Tätigkeit nach Leontjew ist, wird im Schulalter das Lernen zu einer solchen. Was versteht Leontjew unter Tätigkeit?

"Mit diesem Terminus belegen wir nur Prozesse, mit denen irgendeine Beziehung des Menschen zur Wirklichkeit realisiert wird und die einem ihnen entsprechenden Bedürfnis genügen." (Leontjew 1973, S.405)

Damit das Individuum tätig wird, bedarf es einen Bewegungsgrund.

"Der Gegenstand, auf den sie (die Prozesse der Tätigkeit, I.B.) gerichtet sind, deckt sich mit dem objektiven Bewegungsgrund, aus dem sie vom Subjekt vollzogen werden, das heißt mit dem Motiv. (Leontjew, a.a.O.)

Im Begriff der Tätigkeit als aktive Auseinandersetzung mit der Realität sind Motiv und Ziel der Aktivität eins.

"Von der Tätigkeit sind die Prozesse abzugrenzen, die wir als Handlungen bezeichnen. Die Handlung ist ein Prozeß, bei dem das Motiv nicht mit dem Gegenstand zusammenfällt, an den er gerichtet ist, sondern in der Tätigkeit liegt, in die der Prozeß einbezogen ist." (Leontjew 1973, S.406)

Tätigkeit kann also in einzelne Handlungselemente unterteilt sein, deren Teilziele aufeinander aufbauen, sich ergänzen und gemeinsam erst den Gegenstand der Tätigkeit erreichen. (dies setzt natürlich einen Handlungsplan voraus, dazu Volpert 1974, besonders ab S.32) Diese mehr formalen Bestimmungen von Tätigkeit, Motiv und Handeln möchte ich an einem Beispiel von Leontjew illustrieren.

Ein Schüler liest ein Buch, um sich auf eine Prüfung vorzubereiten. Kameraden teilen ihm mit, daß dieser Wissenstoff nicht gebraucht wird. Nun kann dreierlei passieren, der Schüler legt das Buch sofort weg, er liest es weiter, oder er beendet die Lektüre nur ungern. In den letzten beiden Fällen war das Motiv seiner Tätigkeit, das Interesse am Inhalt des Buches. Im ersten Fall die Prüfungsvorbereitung.

Hier fallen Motiv und Tätigkeit nicht zusammen, wir haben es also mit einer Handlung im Gesamtkontext der Tätigkeit "Prüfungsvorbereitung" zu tun. An diesem Beispiel läßt sich aber auch ersehen, wenn man es etwas verändert, daß für einzelne Handlungen und für die Gesamttätigkeit verschiedene Motive gelten können. Z. B. kann das Buch, das für die Prüfungsvorbereitung notwendig ist, auch mit subjektiven Interesse gelesen werden. Eine Prüfung zu bestehen, braucht nicht ein Ziel an sich zu sein, sondern dahinter können andere Motive stehen, wie z. B. den Eltern keinen Kummer zu bereiten. Im ersten Fall sagt Leontjew:

"Man kann zum Beispiel das Motiv einer Tätigkeit zum unmittelbaren Gegenstand (Ziel) seiner Handlung erheben. Dadurch wandelt sich die Handlung in eine Tätigkeit... Auf diesem Wege ent-

stehen neue Tätigkeiten." (Leontjew 1973, S.407)

Die andere mögliche Motivkette unterscheidet Leontjew als nur verstandene und als real wirksame Motive.

"Das Kind möchte ohne Zweifel eine gute Zensur bekommen und seine Aufgaben erfüllen. Diese Motive existieren sicher in seinem Bewußtsein. Sie sind jedoch psychologisch unwirksam. Tatsächlich wirksam ist ein zweites Motiv: der Wunsch, mit den andern Kindern zu spielen (deswegen erledigt es seine Hausaufgaben, I.B.)" (Leontjew 1973, S.407/408)

Aber hier vollzieht sich langsam ein Wandel der Motive.

"Das Kind erledigte zunächst seine Aufgaben nur deshalb gewissenhaft, weil es an das bevorstehende Spiel dachte. Allmählich wird jedoch ein höheres Motiv - der Wunsch, gute Zensuren zu erhalten - immer wirksamer. Die Bedürfnisse des Kindes ändern sich, sie erheben sich auf eine höhere Stufe (Leontjew 1973, a.a.O.)

Die von Leontjew so oft betonte Bedeutung der guten Zensuren als Motiv der Tätigkeit, wirkt so, als würden die Zensuren die dominierende Tätigkeit des Schulkindes - das Lernen - hervorbringen.

Die Entwicklung der Lernmotive stellt eine Entwicklungslinie dar. Die 7-jährigen Schulanfänger lassen sich von

"dem Motiv leiten, in der Schule zu lernen. Mit anderen Worten : Es ist ihr wichtigster Beweggrund eine von der Gesellschaft verlangte und geschätzte Tätigkeit zu übernehmen. Persönlicher Sinn des Lernens besteht für diese Kinder vor allem darin, die Stellung eines Schülers zu begleiten." (Leontjew 1973, S.428/29)

Mit verschiedenen Untersuchungen belegt Leontjew diese Aussage, so lehnen die Schüler in diesem Alter die freien Spie-

le, die noch an die Kindergartenzeit anknüpfen ab, sie wollen Lernaufgaben. Diese dokumentieren für die Kinder ihre neue Stellung als Schüler. In der 3. oder 4. Klasse ändern sich die Motive,

"Die Jungen und Mädchen, die erst am Beginn ihrer Schulzeit stehen, sprechen kaum über ihr Verhältnis zu den Bedingungen des Schullebens. Die älteren Kinder räumen diesen Umständen in ihren Urteilen über die Schule einen großen Platz ein. (Leontjew 1973, S.430)

Der soziale Kontext der Schule wird unter den Schülern diskutiert, die Interaktionen zwischen Schülern und Schülern, zwischen Lehrern und Schülern. In dieser Phase entwickelt sich nach Piaget ja das Regelbewußtsein und die Verpflichtung diese Regeln einzuhalten, Verstöße dagegen werden scharf geahndet. Die Schulklasse als Gruppe bietet genügend Konfliktstoff in dieser Beziehung (Ungerechtigkeit der Lehrer, unkameradschaftliches Verhalten von Schülern). Die Lernmotivation, erst angeregt durch die höhere Position des Schülers, verändert sich:

"Die Kinder wollen zwar nach wie vor in der Schule lernen; sie sind jedoch nicht böse, wenn eine Unterrichtsstunde ausfällt oder wenn der Lehrer einmal keine Hausaufgaben von ihnen verlangt. Dagegen beginnen die Zensuren eine viel wichtigere Rolle zu spielen." (a.a.O.)

Die dritte Etappe der allgemeinen Lernmotivation erreicht das Kind nach Leontjew in der 5. oder 6. Klasse.

"Jetzt wird die Vorbereitung auf das zukünftige Leben zum wichtigsten Beweggrund. Dieses Motiv, das vorher nur verstandesmäßig erfaßt wurde, wird jetzt real wirksam." (Leontjew 1973, S.431)

Die einzelnen Stoffgebiete werden von den Schülern nach ihrer Relevanz für den zukünftigen Beruf gewertet.

Diese Deskription der Entwicklung von Lernmotiven, die wohl auch für die BRD gelten mag, stellt nur Etappen dar, aber erklärt sie nicht. Es sei denn man folgere daraus, das siebenjährige Kind freut sich darauf ein Schüler zu werden, weil ein Kindergartenkind minder wertiger eingeschätzt wird. Das etwa 10jährige Kind muß, weil es in einer leistungs- und konkurrenz-orientierten Gruppe lebt, sich mit diesen Problemen auseinandersetzen und akzeptiert die Zensuren als Bewertungsmaßstab seiner Tätigkeit, weil sie der Bewertungsmaßstab sind. Der baldige Übertritt in die berufliche Ausbildung nötigt den Jugendlichen spezialisierte Kenntnisse auf einigen Gebieten zu erwerben. Leontjew erklärt leider nicht, warum es so ist; der Erwerb des akkumulierten Wissens einer hochentwickelten Gesellschaft zwingt nicht sui generis zu solchen schulischen Prozessen, aber er läßt keine Zweifel darüber entstehen, was der Lehrer dem Schüler vermitteln soll. Der Lehrer ist zwar angehalten, den Unterrichtsstoff zu bereichern, aber

"vor allem (soll er, I.B.) das Pflichtgefühl des Schülers entwickeln, indem er ihn energisch in das Leben der Schule einbezieht." (Leontjew 1973, S.434)

Pflichtgefühl zum Lernen und eine ernsthafte Einstellung zur Zensur sind die vom Schüler geforderten Charaktereigenschaften. Mit Kant möchte ich bei solchen Darstellungen des institutionalisierten Lernprozesses sagen:

"Schule ist eine zwangsmäßige Cultur".
(Kant 1975, S.31)

Leontjew gelingt es nicht, die Aneignung von Wissen als Tätigkeit des Subjekts, durch das es zu sich selber kommt, sich individuell darzustellen. Er bedarf zur Darstellung der Motive solcher sekundär Moralkonstrukte wie "Pflichtgefühl" oder gesellschaftliche Gratifikationspattern wie "Zensuren". Sein Mißlingen sehe ich nicht als subjektives Versagen eines Wissenschaftlers, sondern die soziale Realität der UDSSR wie der BRD verhindern die volle Entfaltung der Subjekte, so kann auch Leontjew nur beschreiben, was ist, und nicht, was sein könnte.

4.4.6 Zusammenfassung

Bei Leontjew konstituiert sich das Subjekt durch den Aneignungsprozeß, in dem die historische Erfahrung einer Gesellschaft in Bezug auf ihre Auseinandersetzung mit Natur und Gesellschaft im kollektiven Arbeitsprozeß aktiv aufgenommen wird. Dieser Prozeß verläuft über den durch Erwachsene vermittelte Erfahrung von Gegenständen, über den selbständigen Umgang mit Objekten in der vereinfachenden Form des Spiels, über die Darstellung und Übung der sozialen Beziehungen im Rollenspiel bis zu den institutionalisierten Lernprozessen in der Schule, die allerdings die Aneignung von gesellschaftlich-notwendigen Wissen nur erreichen kann, wenn die Schüler Pflichtgefühl und Respekt vor der - angeblichen - Objektivität der Zensuren entwickeln. Leontjew trennt Emotionen und Cognitionen, sowie den Erwerb praktischer Fähigkeiten nicht, da sie für ihn an je-

dem Prozeß beteiligt sind. Konflikthafte Beziehungen zwischen Individuen und ihrer gesellschaftlichen Organisation beschreibt Leontjew zwar für die kapitalistische Gesellschaft als Auseinanderfallen des subjektiven Sinns einer Tätigkeit und den objektiven Verhältnissen (dazu Leontjew 1973, S.252 ff), für seine Gesellschaft aber erschließt sich dem Individuum alles, "was wahr ist" (S.255). Daran kann man begründete Zweifel haben.

4.5 Implizite Annahmen in Theorien über Persönlichkeit

Am Beginn dieses Kapitels habe ich gegen pädagogische Geologen polemisiert, welche Subjekte in einzelne Segmente zerlegen. Von Darstellungen der Ontogenese verlangte ich, daß in ihnen die Konstituierung des Gesamtsubjektes aufgezeigt werden müsse. Aber die von mir ausgewählten Autoren beschränkten sich auch wiederum nur auf die Darstellung von bestimmten Sektoren des menschlichen Verhaltens. So wird zum Beispiel Sexualität, geschlechtsspezifische Differenzierung und die Problematik der Beziehungen der Geschlechter untereinander nur bei Freud thematisiert, obwohl den anderen Autoren diese Probleme aus ihren Alltagserfahrungen nicht unbekannt sein können.

Die Sektoren welche die Autoren beschreiben, zeigen nebeneinandergestellt, einen Grad von höherer Komplexität. Jedoch bleibt die Frage, was die Darstellungen untereinander als Gemeinsames verbindet und inwiefern sie zusammen einen größeres Ganzes bilden.

Bei Freud findet sich die Beschreibung des Individuums wie es sich im Privatleben - in der Familie, als Kind und Geschlechtspartner - darstellt. Da Triebbefriedigung als Primäres gesehen wird, gerät Arbeit als gesellschaftsschaffender Prozeß erst sekundär in den Blick. Kultur bedeutet für Freud Reduktion von Befriedigung und wird durch die Notwendigkeit der Lebenssicherung erzwungen. Die Sublimation von Triebbedürfnissen ist der Ausweg aus der Unmöglichkeit, subjektive Bedürfnisse direkt zu befriedigen und so den Anforderungen der Realität zu entsprechen. Da aber diese Sublimation nicht immer gelingt, stellt Freud wiederholt die Zerrissenheit des Subjekts dar. Aber durch Freuds theoretische Prämisse des Menschen als privaten Individuums kann der Einzelne nur für sich und in sich die Verbindung des Zerrissenen, der divergierenden Anforderungen und Wünsche leisten.

Bei Piaget erscheint die Konflikthaftigkeit des Subjekts kaum, da sein Interesse an logisch konsistenten Regelsystemen bereits Widerspruchslosigkeit impliziert. Die Fähigkeit des Menschen, Naturgesetze zu erkennen wird bei ihm wie ein Naturgesetz konstruiert. Die soziale Bedingtheit von Erkenntnis - auch die soziale Bedingtheit von falscher Erkenntnis - gerät ihm damit aus dem Blickfeld. Intellektuelle Prozesse als quasi genuine Leistungen der Individuen, die in sich ihren Wert tragen, zu betrachten, läßt die Frage nach der gesellschaftlichen Bedeutung und Anwendung von Erkenntnissen verschwinden.

Allerdings zeigte sich in meiner Analyse, daß Annahmen über

die Natur des Menschen als wettbewerbsfähigen Einzelnen dieser quasi objektiven Betrachtung zugrunde liegen.

Kapriziert sich Freud auf die Probleme des Unterleibs und Piaget auf die des Kopfes, so wird bei Mead der Mensch zum Schauspieler, welcher die Rollen des ganzen Gesellschaftsstückes auswendig gelernt hat. Daß es in einer komplexen Gesellschaft wie der unseren faktisch unmöglich ist, die Haltungen aller anderen zu antizipieren, ist nicht nur ein quantitatives Problem, sondern man muß sich die Frage nach den relevanten Auswahlkriterien für die Übernahme von allgemeinen Haltungen stellen. Auch die theoretische Konstruktion von Ich-Identität, wie sie im Gefolge von Mead auftaucht, die dem einzelnen Rollenspieler die Fähigkeit unterstellt sich situationsgerechtes Rollenverhalten aussuchen zu können, löst durch die Erfindung eines Wortes nicht die Kalamität, wie ein Wesen, das von außen bestimmt ist, zu einem eigenen Wesen werden kann. Allerdings beschreibt Mead (und seine Nachfolger) sehr wohl das jedem erfahrbare Verhalten, daß Personen entsprechend den an sie herangetragenen Erwartungen reagieren, daß sie über ein Verhaltensrepertoire verfügen, das in hohem Maße stereotyp abläuft. Im Arbeitsbereich, in der Öffentlichkeit (hier als Gegensatz zur angeblichen Privatheit der Familie, der Freizeit begriffen) gibt es Verhaltenssets, deren Nichteinhaltung bis zur Existenzvernichtung sanktioniert werden kann, so ist das Subjekt in der Gesellschaft gezwungen, Haltungen anderer zu wiederholen. Gründe für diese Zwänge gibt Mead nicht an, es sei denn durch seine Verweise auf das Marktgeschehen, das die ideale Kommunikation verhindert.

Leontjews Ansatz als historisch-anthropologischer ermöglicht in den Kategorien von Auseinandersetzung mit Natur und der Traditionsweitergabe von sozialer Erfahrung historisch unterschiedliche Beziehungen des gesellschaftlichen Menschen zu erfassen.

Im Begriff der Arbeit oder der kooperativen Tätigkeit ist ein zentraler Aspekt erfaßt, der sowohl die Beziehungen zu Subjekten wie Objekten umschließt. Der Mensch in seiner Erkenntnisfähigkeit, seiner Emotionalität und seiner Handlungskompetenz erfährt sich und konstruiert sich in aktiver Auseinandersetzung mit seiner Umwelt. Im Gegensatz zum Begriff der Anpassung unterstellt der Begriff der Aneignung Eigenaktivität, deren Formung und Entfaltung sich in einer bestimmten historisch-sozialen Interaktion vollzieht.

Allerdings zeigte sich in der Darstellung seiner Meinung über Ontogenese, daß es auch ihm nicht gelingt, die Tätigkeit der Subjekte als kooperative Aktivität darzustellen ohne einen Druck von Fremd- und Außenbestimmung, dies kann man bedingt durch seine sozio-historische Erfahrung in der UDSSR sehen.

Einigkeit in allen Beschreibungen herrscht darüber:

Erstens: daß in der Ontogenese Komplexität aufgebaut wird auch wenn die Prämissen über die Basis dieses Baues unterschiedlich sind.

Zweitens: besteht eine etwa gleiche Phasen- oder Stadieneinteilung (zur Problematik der hierarchischen Phasenbildung Philipps/Kelly 1975).

Drittens: Ist das überwältigende Phänomen festzuhalten, daß ontogenetische Beschreibungen mit der Pubertät aufhören, dies impliziert die Meinung, daß bis dahin die Grundstrukturen der Persönlichkeit gefestigt sind.

Sozialisationsinstanzen werden unterschiedlich thematisiert. Bei Freud ist die Familie der Haupterlebnisbereich. Bei Piaget und Mead erscheint die Peergroup als soziales Lernfeld, in dem durch gleichaltrige oder etwas ältere Kinder die Normen der Erwachsenenwelt eingeübt werden. Leontjew thematisiert als einziger mehrere Lebensbereiche (Familie, Kindergarten, Schule) explizit, ohne jedoch auf ihre spezifische historische Form und Funktion und ihre Auswirkungen ausreichend einzugehen.

Die Gemeinsamkeiten von Komplexitätsaufbau und Phasenabfolge sind rein formale Aussagen, die über den Inhalt, die Zielsetzung der Prozesse nichts aussagen. Die inhaltliche Gemeinsamkeit aber liegt im Aspekt der Herausbildung der individuellen Leistungsfähigkeit. Leistung wird bei Piaget, Mead, Leontjew als Messen am anderen Subjekt definiert (bei Freud wird sie mehr implizit in den Beziehungen zu Geschwistern und dem Vater als Konkurrenzhaltung definiert). Diese Leistung wird als objektiv bezeichnet, sowohl die Menge der Murmeln, die ein Spieler gewinnt, wie die Zahl der Rechtschreibfehler sind exakt quantifizierbar. So erscheint Leistung stets als etwas, was auf eine Skala bezogen ist. Als Abstraktion definiert sich Leistung als ein Quantum von Handlungen vollzogen in einem Quantum von Zeit. Bei solcher Definition wird ein allen Leistungen gemein-

samer Nenner unterstellt. Da aber Handlung nicht gleich Handlung ist, weder von den biografischen Voraussetzungen der Einzelsubjekte noch in der sozialen Wirkung von Handlungen, ist dieser Leistungsbegriff eine Mystifikation, deren Einübung und Internalisierung als zentrale psychologische Kategorie in Gesellschaften von größter Bedeutung ist, in denen sich die Subjekte über den Markt aufeinander beziehen, auf dem jedes Einzelindividuum seine Arbeitskraft anbieten muß und je nach individueller Leistung mehr oder minderen Lohn für die Reproduktion seiner Arbeitskraft erhält.

Die Konkurrenzkämpfe auf dem Markt stellen die Autoren als psychologischen Niederschlag in den Subjekten unterschiedlich dar. Freud fordert dem Subjekt einen mit individuellem Leid erkauften Ausgleich ab. Mead und Piaget fordern die Anpassung des Subjekts an konkurrierende Haltungen, dies ist in sich unmöglich. Leontjew gelingt es nicht, weil er den individuellen Leistungsbegriff beibehält, die Arbeit als positive anthropologische Kategorie zu fassen.

Ontogenesedarstellungen rekurrieren auf die soziale Realität der Gesellschaft, sie können nur Theorien über Persönlichkeit so entwickeln, wie sie sich in der Realität zeigt.

5 Intellektuelle als Produzenten und Multiplikatoren von Theorien

5.0 Vorbemerkung

In den vorangegangenen Kapiteln habe ich die in den verschiedenen Theorien verborgenen Annahmen herausgearbeitet ihre jeweiligen Einseitigkeiten, ihre vorwissenschaftlichen Grundannahmen über Gesellschaft und Individuum. Die Verkürzungen in den Theorien, die selektive Wahrnehmung der Realität und die individualistische Weltinterpretation sollen in diesem Kapitel unter dem Aspekt untersucht werden, welcher Personenkreis formuliert diese Interpretationen und gibt sie weiter. Es soll hier nicht untersucht werden wie üblicherweise in der Wissenschaftssoziologie die Beziehung zwischen Wissenproduktion und dem allgemeinen Stand der Produktionsverhältnisse (dazu: Autorenkollektiv Wissenschaftspsychologie 1975, Cochran 1964, Eichhorn 1964, Greiff 1976, Hanstein 1974, Hirsch-Leibfried 1971, Holten (Hg.) 1972, Myrdal 1971, Strasser/Knorr (Hg.) 1976). Ich möchte folgenden Weg gehen, um die systematischen Verkürzungen in sozialwissenschaftlichen Theorien in einigen Aspekten verständlicher zu machen, werde ich zuerst die Selbsteinschätzung der Intellektuellen referieren, dann eine historische Analyse ihres Aufstiegs geben, und des weiteren ihre Kompetenzen, Tätigkeitsbereiche, ihre soziale Herkunft und Ausbildung beschreiben.

(Zur Literaturlage möchte ich hier bemerken, daß es nur ansatzweise soziologische und historische Analysen für die Gruppe der

Intelligenz und der Akademiker gibt. Für die historische Darstellung zeigte sich ein erstaunlicher Mangel an Sekundär- und Primärliteratur für die Zeit des Dritten Reiches.)

5.1 Selbstaussagen von Intelligenz

5.1.0 Vorbemerkung

Das Problem dieses Kapitels ist die Abgrenzung des Personenkreises, den man als Intelligenz bezeichnen kann. In den vorangegangenen Kapiteln habe ich über diverse Sozialwissenschaftler geschrieben. Sie haben ihre Gedanken veröffentlicht und haben für diese ein Publikum gefunden, das diese Interpretationen von menschlichem Handeln weiterverbreitet und als Anleitungen zur eigenen Praxis benutzt haben. Diese Gruppe von Produzenten und Multiplikatoren von Weltdeutungen kann als Intelligenz bezeichnet werden, wobei bei solcher Eingrenzung latent eine Abwertung der Naturwissenschaftler mitschwingt.

5.1.1 Hofnarren und Wahrheitssucher

Die soziale Einordnung der Intellektuellen macht offensichtlich Schwierigkeiten, so sagt Schumpeter:

"Die Intellektuellen sind nicht eine soziale Klasse in dem Sinne wie die Bauern oder Industriearbeiter soziale Klassen bilden; sie kommen aus allen Ecken und Enden der sozialen Welt, und ein großer Teil ihrer Tätigkeit besteht darin, sich gegenseitig zu bekämpfen und Lanzen zu brechen für Klasseninteressen, die nicht ihre eigenen sind."
(Schumpeter 1950, S. 236)

Allerdings irrt Schumpeter, wenn er annimmt, daß die Intellektuellen aus allen Ecken und Enden der sozialen Welt kommen, über das Selbstrekrutierungsphänomen will ich später (unter 5.2.3) noch berichten. Allerdings werden sie dadurch noch nicht zu einer Klasse, Bottomore (1966, S. 91) spricht ihnen aufgrund von mangelnder Kohäsion die Stellung als herrschende Elite ab. Dagegen stellte eine Diskussion in Düsseldorf sich das Thema "Brauchen wir noch Eliten" und sprach dort im Zusammenhang mit der Intelligenz von Wissenskapitalisten (nach SZ, 1.3.1977). Die Annahme, daß Besitz an Produktionsmitteln, Kapital in Form von Gütern und Geld, gleichzusetzen ist mit dem individuellen Besitz von Wissen, ist eins der Irrtümer, die sich gern in die Diskussion über Intellektuelle einschleicht.

Wihn (1972, S. 2) bringt eine hübsche Aufstellung weiterer Epithaphia für Intellektuelle, so bezeichnet man sie als "Gewissen der Nation", als "Neue Mandarine", als "Beispiele für Anspruchslosigkeit" oder als "Hofnarren der Gesellschaft". Andreški (1977) findet bei ihnen (speziell bei den Sozialwissenschaftlern) hexenmeisterliche Fähigkeiten, die dazu dienen einfache Tatbestände zu mystifizieren. Chomsky setzt dagegen den Anspruch an die Intellektuellen:

"Die Wahrheit zu sagen und Lügen aufzudecken."
(Chomsky zit. nach Wihn 1972, S. 3)

5.1.2 Die neue herrschende Klasse

Als Beispiel für die sowohl überhebliche wie schlechte Meinung die Intellektuelle von sich selber haben will ich hier Schelsky ausführlich referieren (Schelsky 1975, Die Arbeit tun die Anderen).

In dem numerischen Anwachsen und in der Bedeutung für viele Lebensbereiche von

"Produzenten und Vermittlern von Funktionswissen und Verhaltenssinngebungen"
(Schelsky, a.a.O., S. 367)

sieht Schelsky die Entwicklung zu einer Abhängigkeit der vielen von den Intellektuellen. Ihn interessiert aber nicht das naturwissenschaftlich orientierte Wissen in der Produktion, sondern allein "die geistlich-religiöse Form der Bewußtseinsführung" (a.a.O.). Der Gruppe von Leuten die Sinn produzieren, die Interpretationen über Gesellschaft anbieten, unterstellt er, daß sie bewußt zur Herrschaft streben. Da für Schelsky

"in den fortgeschrittenen Staaten des Westens (der Klassengegensatz zwischen Unterwerfung und Ausbeutung auf der Grundlage von Privatbesitz an Produktionsmitteln, I. B.) heute gebändigter, aufgeteilter und kontrollierter ist, als es die neuen Intellektuellen Herrschaftsbewerber im allgemeinen zuzugeben bereit sind,"
(Schelsky, a.a.O., S. 368)

kann er die Berufung auf Entfremdung, auf Unfreiheit und Elend der Bevölkerung nur als ein Trick der Gruppe sehen, die sich mit Hilfe solcher Äußerungen an die Macht bringen will.

Die Herrschaftsformen, denen sich diese Gruppe bedient, sieht er in der Information, der Belehrung, der sozialen Betreuung und der wissenschaftlichen Planung.

In den publizistischen Massenmedien sieht er die Herrschaft von Menschen über Menschen darin, daß keine "entscheidende Kontrolle über Publizisten und Journalisten" (a.a.O.) durchgeführt wird.

"Eine Freiheit, die es heute neu zu erkämpfen gilt, ist die Freiheit der Informierten gegenüber den Informatoren. Die Meinungsäußerungsfreiheit schlägt ohne Sozialbindung der Sachlichkeit und Sorgfältigkeit der umfassenden Unterrichtung genauso in ein Herrschaftsprivileg um wie das Eigentum."
(Schelsky, a.a.O.)

Schelsky greift hier die Journalisten als quasi unabhängige Privatpersonen an, ohne ihre Verflechtungen mit politischen Gruppierungen und die Anstellungspraxis der Massenmedien zu erwähnen. Weder das weltanschauliche und politische Gerangel bei der Besetzung von Stellen beim Rundfunk und Fernsehen noch die Unterdrückung von mißliebigen journalistischen Äußerungen scheint ihm bekannt zu sein. Er unterstellt den Publizisten mangelnde Sachlichkeit und Objektivität der Information, diese allein würden eine herrschaftsfreie Information garantieren. Er sieht zwar subjektive Schranken für die Objektivität und fordert eine undefinierte "gewaltenteilige kontrollierende Regelung" (a.a.O.) der Informationsherrschaft. Aber er befürchtet, daß in unserer Gesellschaftsstruktur die Meinungsführung der Menschen durch geheime Herrschaft überhaupt "zur unaufhebbaren

Beherrschungsform des Zeitalters wird" (S. 369). Resignativ erkennt er so die angeblich absolute Macht der Publizisten an.

Dann wendet er sich der Lehre zu:

"Denn wer lehrt, der herrscht."
(Schelsky, a.a.O., S. 369)

In dem Gesamtsystem Schule sieht er "das große Domestikationsinstrument gegenüber der Bevölkerung" (a.a.O.). Hier bezieht er sich auf Illich, dessen Ideen von der Entschulung der Gesellschaft gewiß einigen recht freundlich im Ohr klingen. Da Illich die größere Praxisnähe des Lernen probagiert und dem Einzelnen einen seinen Interessen und Bedürfnissen angemessenen Wissenserwerb verspricht. Allerdings bringt Schelsky hier keine Lösungen, wie man das traditionelle, gewachsene Schulsystem verändern kann und wie der Bevölkerung eine allgemeine Qualifikation vermittelt werden kann, die einerseits für eine hochdifferenzierte Arbeitsteiligkeit Voraussetzungen schafft und die andererseits ein gesellschaftspolitisches Wissen jedem Einzelnen vermittelt, das ihn befähigt, als mündiger Staatsbürger an politischen Entscheidungsprozessen teilzunehmen.

Für Schelsky stellt sich hier das Problem, daß die Lehrer professionell Ideologien verbreiten und er sieht die Gefahr:

"daß die gesamte arbeitende Bevölkerung vom Kindergarten bis ins hohe Alter mit der jeweils neuesten Seminarideologie über ihren Lebenssinn und ihre Verhaltensrichtigkeiten

belehrt und so zum Material derer gemacht werden, die ihre eigenen Lernprozesse zur Lehrherrschaft umzubauen verstanden haben." (Schelsky, a.a.O., S. 370)

Auch hier ist als erstes wieder festzustellen, daß es offensichtlich ist, daß ein Lehrer nicht jede Seminarideologie dem arbeitenden Volk aufherrschen darf (Berufsverbote). Zweitens scheinen sich für Schelsky Ideologien selbst zu erzeugen und nicht in einer wie auch immer zu fassenden Relation zur Gesellschaft zu stehen. Drittens ist seine Phobie gegen Leute, die Interpretationen von Gesellschaft erstellen und diskutieren, höchst erstaunlich, da er ja selber zu der gleichen Berufsgruppe gehört.

Die "zweite große Herrschaftschance" (a.a.O.) sieht Schelsky in der sozialen Betreuung. Das Personal und die Meinungen über soziale Betreuungen verschmilzt für ihn mit der Herrschaft der Informierenden und Belehrenden. Diese Gruppe stützt sich auf die politische Solidarität der Arbeiterparteien und Gewerkschaften, und diese versuchen den "immer selbständiger werdenden Arbeiter" (a.a.O.) wieder in Abhängigkeit und Unselbständigkeit zu bringen, denn dadurch wird "die Macht ihrer Sozialvormünder" (S. 371) gestärkt. Der moderne Sozialperfektionismus ist nach Schelsky eine von Intellektuellen ersonnene Vollbetreuung, die diesen dazu dient

"Herrschaftsposten zu besetzen und andere zum Gehorsam zu verpflichten."
(Schelsky, a.a.O.)

So entsteht eine "neue Form des Untertanen: der betreute Mensch" (a.a.O.).

Nach Schelsky erzeugt nicht der gesellschaftliche Prozeß in seiner Krisenhaftigkeit Hilflosigkeit und Unsicherheit, sondern die Sozialpsychologen und Sozialpädagogen. So ruft "die eigentümlich personenzerstörende Wirkung von Wohlfahrtseinrichtungen" (a.a.O.) negative Gefühle bei den Betreuten hervor, Angst, Zorn, Frustration, Neid, Frechheit und zuweilen auch Trauer. Man kann diese Gefühle auch auf die Form der Wohlfahrtsinstitutionen zurückführen und nicht nur auf den alleinigen Machtanspruch der Sozialpsychologen. Da aber für Schelsky Wissen so absolut Macht bedeutet und unsere Gesellschaft intern so gut ist, müssen alle Mißstände, die artikuliert werden, sich allein aus dem Herrschaftsanspruch der Intellektuellen erklären.

Die dritte Herrschaftschance sieht Schelsky in der wissenschaftlichen Planung. Planung der Zukunft ist

"das allgemeinste und sachliche Ziel aller Politik."
(Schelsky, a.a.O., S. 372)

Heute aber bedürfen die politischen Führer aller sozialen Institutionen der wissenschaftlichen Planer, die ihnen die Analyse liefern, die aber vielfach

"unmittelbar in Planung umschlägt, so verwandelt sie sich aus Dienst in Herrschaft in die

meist verdeckte Autonomie der Planer gegenüber den legitimen institutionellen Führungen."
(Schelsky, a.a.O.)

Schelsky sieht hier verschiedene Probleme, planende Instanzen überlassen die Ausführung anderen Durchführungsinstanzen, die Planer wirken freischwebend und im Hintergrund ohne gesetzlich verankert zu sein und dadurch wird der Ort der Herrschaft verlagert. Allerdings funktioniert dies doch nicht einwandfrei, denn

"die Wissenschaft als Produktivkraft verändert die Zukunft schneller und umfassender als die Wissenschaft die Erkenntnis der Zukunft selbst fassen kann:"
(Schelsky, a.a.O., S. 373)

Hier artikuliert Schelsky das Problem des anwachsenden und stark spezialisierten Wissen und die Unfähigkeit der Planung des gesamten gesellschaftlichen Prozesses. Gerade dies müßte ein Beweis für die Ohnmacht der Sozialwissenschaftler sein, jedoch dies will Schelsky nicht sehen. Er beharrt darauf, daß die Planung als Sinnproduktion in eine "soziale Heilsgläubigkeit und Heilslehre" (S. 374) umschlägt. Die Intellektuellen werden zu Priestern und benutzen

"das Zusammenschießen von Belehrung, Betreuung und Beplanung zur Herrschaftsform über die neugläubigen Massen der modernen Gesellschaft."
(Schelsky, a.a.O., S. 374/75)

Schelsky möchte eine Lösung gegen diese geheime Ausübung von

Herrschaft finden in einer

"neugedachten Vorstellung der Freiheit
der Person und einer soziologischen be-
gründeten Gewaltenteilung."
(Schelsky, a.a.O.)

Allerdings könnte dies wiederum nur von jenen Sinnproduzenten
erarbeitet werden, so daß ihr Anspruch auf Herrschaft auch dann
noch nicht entkräftet wäre, so sind Schelskys Hoffungen eine
Lösung zu finden sehr gering.

"Aber das Wachsen der Klassen der Sinn-
produzenten und der aus ihm folgende Auf-
stieg der sozialen Heilsreligionen in den
westlichen Staaten und Gesellschaften wer-
den keine politischen oder wirtschaftlichen
Notstände verhindern können, im Gegenteil:
sie werden noch stärker als der Wohlstand
die Gefolgschaft der meisten Gläubigen er-
zeugen."
(Schelsky, a.a.O., S. 376)

Gegen den unhaltsamen Aufstieg der Sozialwissenschaftler scheint
kein Kraut gewachsen zu sein, wenigstens nicht für den Sozial-
wissenschaftler Schelsky, der dieses so besonders bedauert.

In anderer Form werden Schelskys Befürchtungen von Andresky
ausgesprochen:

"Nach der Quantität zu urteilen, befinden sich
die Sozialwissenschaften in einer Periode bei-
spiellosen Fortschrittes: immer mehr Kongresse
und Konferenzen finden statt, Drucksachen häu-
fen sich, und die Zahl der professionellen So-
zialwissenschaftler steigt derartig, daß sie,
wenn kein Einhalt geboten wird, in ein paar
hundert Jahren noch die der Weltbevölkerung er-
reichen wird." (Andresky 1977, S. 11)

Eine Mischung der Meinungen von Schelsyky und Andresky würde die Lösung des gesellschaftlichen Dilemas darstellen. Wenn alle Menschen in baldiger Zukunft Sozialwissenschaftler wären, hätte wir endlich den idealen gesellschaftlichen Zustand, bei dem alle Gesellschaftmitglieder zur herrschenden Klasse gehören würden.

5.1.3 Zusammenfassung

Intellektuelle definieren sich sowohl in sehr individualistischen Rollen wie auch als herrschende Clique. Da sie gesellschaftliches Wissen hervorbringen und verbreiten, vermeinen sie oft allein für den gesellschaftlichen Fortschritt zuständig zu sein. Sie schwanken häufig zwischen Selbstüberschätzung und Selbstunterschätzung.

5.2 Soziohistorische Bedeutung der Intelligenz im 19. und 20. Jahrhundert

5.2.0 Vorbemerkung

Die extrem guten und schlechten Meinungen der Intelligenz über sich selbst dokumentieren immerhin eines, daß sie sich in besonderer Weise als wichtig empfinden. Dies ist nicht so von an Beginn der Welt sondern entstand erst in den letzten zwei Jahrhunderten. So wurde noch im vorigen Jahrhundert in Deutschland ein verdienstvoller Bürger geadelt, während heute als Zei-

chen der Anerkennung der Doktor honoris causa verliehen wird. Akademische Ehren und Titel sind so zum neuen Adelsabzeichen geworden.

5.2.1 Politische Ohnmacht der Intelligenz im 19. Jahrhundert

Die Intelligenz in Deutschland ist, wie auch in den anderen hochentwickelten industriellen Nationen, ein Teil des Bürgertums, sie hat aber eine besondere Entwicklung durchgemacht. Ihr Ansehen ist gebrochener als in Frankreich oder England, wo die Intelligenz als rasonierende Öffentlichkeit seit Mitte des 18. Jahrhunderts gemeinsam mit dem Wirtschaftsbürgertum den politischen Wandel bewirkte (Habermas 1961). In Deutschland dagegen waren mit der Auflösung des Ständesaates am Anfang des 19. Jahrhunderts weder die expliziten noch weniger die impliziten Vorrechte des Adels verschwunden. Sowohl in der Politik wie in der Armee und der agrarischen Ökonomie war der Adel die herrschende Kaste bis zum Ende des 1. Weltkrieges. Das Bürgertum konnte zwar seine ökonomischen Interessen in Bezug auf freien Binnenhandel im Verlauf des Jahrhunderts durchsetzen (Zollverein, Norddeutscher Bund, Deutsches Reich) aber es lag mit der ostelbischen Junkerschaft in häufigen Konflikten wegen Ein- und Ausfuhrzöllen. Während sich der Kampf des produzierenden und handelnden Bürgertums mit der feudalen Kaste auf der wirtschaftlichen Ebene abspielte, wurde der politische Kampf von der bürgerlichen Intelligenz geführt. Die Mißerfolge dieser Auseinandersetzung möchte ich hier nur schlagwortartig aufzählen: 1813 Deutscher Befreiungskrieg und 1819 Karlsbader Beschlüsse; 1832 Hambacher Fest und 1835 Ver-

bot der liberalen Bücher des jungen Deutschlands; 1837 Entlassung der Göttinger Sieben; 1848 Paulskirche und 1850 Restauration durch den Vertrag zu Ölmütz Die bürgerlichen Kreise strebten die Partizipation an der politischen Macht an, sie wollten freie Wahlen, Presse- und Meinungsfreiheit. Aber all dies wurde überhöht in der

"Sehnsucht mit religiöser Weihe nach einem
geeinten Vaterland."
(Beutin 1953, S. 142/43)

Die Mißerfolge der deutschen Intelligenz mit ihren Forderungen nach einer konstitutionellen Monarchie oder einer Republik führten immer wieder zu Resignation, zu dem Rückzug ins privat Idyllische. Als 1871 dann das Deutsche Reich als Schöpfung Bismarcks und seiner adeligen Gruppe Realität wurde, wurde dieses Reich, das nicht durch bürgerliche Aktivitäten gegründet war, von der bürgerlichen Intelligenz mit Begeisterung begrüßt. Über dem Nationalismus wurden die demokratischen Forderungen vergessen. Strzelewicz charakterisiert diese Entwicklung als

"Die Frustration einer ganzen Gruppe. Diese immer wieder erfahrene Ohnmächtigkeit hatte für die Lebensführung und Normsetzung fundamentale Bedeutung: Für die Vertreter des deutschen Bildungsidealismus und damit auch für die charakteristischen Eigenarten dieser Ideenwelt war die Tatsache von entscheidender Bedeutung, daß sie einer Schicht angehörten und verbunden waren, die in ihrer gesellschaftlichen Aktivität und in der von ihr beanspruchten Führungsrolle innerhalb der gesellschaftlichen Entwicklung der Nation frustriert war."
(Strzelewicz 1973, S. 12)

Für die deutsche Intelligenz kann auf Grund der deutschen Sonderentwicklung ein zwiespältiges Verhältnis zum politischen Handeln festgestellt werden. Zöllner (1975) z. B. leitet in seinem Buch über den Politikbegriff und das Wissenschaftsverständnis von Humboldt bis Habermas eine Unfähigkeit zur Politik für die philosophische und sozialwissenschaftliche Intelligenz ab. Ich möchte eher von einem Schwanken zwischen großen gesellschaftspolitischen Vorstellungen und einer kleinen Praxis.

Die Frustration in Bezug auf politisches Handeln im 19. Jahrhundert hat bis heute hin noch vielfältige Folgen. Die Ausrichtung breiter Kreise der Intellektuellen auf den Nationalismus und nicht auf die Demokratie hatte sowohl für die Weimarer Republik wie für das Dritte Reich gewichtige Folgen (Kuhn et al 1966, S. 108/109). In der BRD hält sich noch heute allgemein das Vorurteil von dem politisch unfähigen, nicht realitätstüchtigen Typ des Intellektuellen (bedeutend stärker etwa als in England oder Frankreich). Diese Anschauung steht im Gegensatz zur realen Zusammensetzung des Parlaments, in dem der Anteil der Akademiker an den Abgeordneten ständig steigt, in der vorigen Legislaturperiode waren 50 % der Abgeordneten Akademiker, jetzt sind es bereits 75 % (Soziologie des Parlaments 1977, S. 332/33). Allerdings handelt es sich hier überwiegend um Juristen und nicht um Sozialwissenschaftler, so daß Schelskys These von der Machtergreifung der Sozialwissenschaftler hierdurch nicht gestützt wird. Zudem sind diese Akademiker nicht als Intelligenzvereinigungen in den Parlamenten, sondern sie sind gebunden an Parteien und diverse Orga-

nisationen, denen sie angehören.

5.2.2 Prestige durch Bildung

Zwar spricht man dem deutschen Professor die politische Kompetenz gern ab, jedoch überhäuft man ihn mit Sozialprestige. Dies gründet sich auf sein Fachwissen, seine "Bildung". Auch dies ist ein Erbe des 19. Jahrhunderts, dort wurde Bildung zum Merkmal das der Bürger dem Adel und seinen Privilegien entgegensetzen konnte. Bildung wurde zum Statussymbol. So schreibt Henning:

"Hatten bis zum Einsetzen der Hochindustrialisierung (für das Bürgertum, I. B.) Besitz und/oder handwerklich-technische Fähigkeiten in den Gruppen der wirtschaftlich Selbständigen den sozialen Ort bestimmt, so trat mit der Integration der Beamtenschaft die Bildung als neues gesellschaftliches Statussymbol in Erscheinung."
(Henning 1972, S. 484)

Naumann nennt es noch schärfer, Bildung wird zum "Sozialsedativ". Neben der Freiheit wird

"Bildung das erstrangige sekuläre Symbol im historischen Aufbruch des deutschen Bürgertums."
(Naumann 1976, S. 35)

Und zur Auseinandersetzung mit Hegels dialektischen Beziehung von Bildung und Staat sagt Naumann:

¹Bildung wird zum sozialmythologischen kom-

pakten Symbol einer scheinbar kritisch-dialektisch gelösten, gesellschaftlichen Representations- und Legitimationsproblematik. 'Bildung' wird von Hegel als Synonym von Wahrheit' in der Gesellschaft verankert."

(Naumann, a.a.O., S. 38)

Aber neben der Bildung gehört das Pflichtbewußtsein, als vernünftige Einsicht in die bürgerlich Pflicht, als wesensverwandte Primärtugend zum Bild des Intellektuellen des 19. Jahrhunderts. Dieses Pflichtbewußtsein als Einordnung in und unter den Staat erscheint bis heute oft in der realen Form des Gehorsams.

Diese Glorifizierung der Bildung braucht einerseits das "Widerspiel den Ungebildeten" (Naumann, a.a.O., S. 41) und verliert sich andererseits in einer Sehnsucht, die nicht mehr eine humane Zukunft anstrebt, sondern "auf eine göttliche" (Naumann, a.a.O., S. 42) verweist. So kann man sagen,

"daß die Verschiebung der endzeitlichen Aktualisierung eines Bildungsreiches der Schönheit in den mythischen Prozeß ewiger, zirkularer Geistbewegung vor allem eines reflektiert bildungsbürgerliche Revolutionsverdrossenheit. Das Reich der Schönheit ist eben ein privates, zukünftiges Bildungsreich, deren Etablierung als schöne Welt in Kopf und Gemüt auf Mord und Totschlag vorerst verzichten kann."

(Naumann, a.a.O., S. 44)

Die Meinungen über Bildung als Ersatz für politisches Handeln, als Heilserwartung für das Individuum sind gekoppelt mit gehorsamer Einordnung der Gesellschaft und gipfeln in dem Bild:

"Auf den Gipfel der Menschheit und der Ge-

schichte stand die deutsche Universität,
stand ihr Absolvent, der Bildungsbürger."
(Naumann, a.a.O., S. 52)

5.2.3 Numerischer Anstieg der Intelligenz und Bildung als Privileg

Daß Bildung zu einem so bedeutenden Kriterium der sozialen Differenzierung werden konnte, gründet nicht auf verblasenen Bildungsideologien sondern auf der Wissensexplosion seit Beginn der technischen Revolution ab der Mitte des 18. Jahrhunderts.

Kälble geht in 2 Untersuchungen (1973/1975) der Frage nach, welche Bedeutungen die Ausweitungen von technischen, naturwissenschaftlicher und sozialwissenschaftlichen Kenntnissen für die Gruppe der akademisch gebildeten Intelligenz hat. Der numerische Anstieg der Intelligenz liegt etwas über dem allgemeinen Wachstum der Bevölkerung. Dies ändert aber nur wenig an der Berufs- und Sozialstruktur der Gesamtgesellschaft da die Akademiker als Berufsgruppe im 19. Jahrhundert unter einer Marge von 2 % aller Erwerbstätigen blieben. In den einzelnen Untergruppen wachsen die Quanten unterschiedlich. Während die Zahl der Theologen in gleichem Maß ansteigt wie die der Bevölkerung, ist ein Anstieg über dieses Maß bei den Hochschullehrern zu beobachten. Dies beruht in ersten Linie auf einer Expansion der naturwissenschaftlichen Fächer, so stieg der Anteil der naturwissenschaftlichen und medizinischen Dozenten zwischen 1864 und 1910 von 34 % auf 52 %. Weiterhin kann man die Bedeutung der Naturwissenschaften für das wirtschaftli-

che Wachstum auch in der Aufwertung der Berufsschulen zu technischen Hochschulen ablesen (Hess 1968, S. 10). Allerdings bleiben sie noch lange ohne Konnex mit den Universitäten und erhalten das Promotionsrecht erst am Ende des 19. Jahrhunderts. Daß an den technischen Hochschulen Akademiker zweiten Ranges ausgebildet werden, hält sich als Vorurteil bis zum heutigen Tag.

Der Anstieg in anderen akademischen Berufen läßt eine eindeutige Rückbindung an die Wirtschaftssituation nicht zu. Am stärksten wächst die Anzahl der Ärzte, von 5.000 1843 auf 30.000 1909. Dies steht im Zusammenhang mit der Einführung der staatlichen Sozialversicherung, die eine stärkere Nachfrage nach ärztlichen Diensten auch für einkommensschwache Gruppen ermöglichte.

Der Ausbau der allgemeinen Schulpflicht erzeugte einen größeren Bedarf an Lehrern. Die Zahl der Schüler an Grundschulen wie an höheren Schulen steigt (nach Hoffmann et al 1965 steigen die Ausgaben der öffentlichen Hand für Schulzwecke ab 1860 bis 1950 jährlich um etwa 3,8 %, berechnet auf die Bevölkerung der 6 - 14-jährigen).

Auch bei den nicht in Schule oder Hochschule tätigen Beamten ist ein Anstieg zu verzeichnen. Kälble nennt dafür als Gründe,

"daß die politischen Entscheidungsprozesse auch im Bereich der Wirtschaftspolitik sachlich und technisch zunehmend komplizierter wurden. Auch dadurch vergrößerte sich der Verwaltungsapparat. Unter den sozialen Konflikten mit denen sich die Staatsverwaltung

im Zuge der Industrialisierung konfrontiert sah, dürfte schließlich der Konflikt mit der Industriearbeiterschaft, die Zahl der höheren Beamten gesteigert haben, sei es nun in den Sozialversicherungsämtern, sei es bei der politischen Polizei."

(Kälble 1973, S. 48)

Der Anstieg der Akademikerzahlen im 19. Jahrhundert hatte also seine Ursachen in der Ausdehnung der naturwissenschaftlichen und technischen Berufen, in den sozialen Reformen im Bildungs- und Gesundheitsbereich und in der Erweiterung der Kontrollorgane des Staates. Allerdings bot die Vermehrung der Akademiker nicht jedem Gesellschaftsmitglied die Chance in diese Gruppe hineinzukommen. Kälble summiert das Ergebnis seiner Untersuchung folgendermaßen:

"Für eine Intensivierung der sozialen Aufstiegsmobilität durch die Industrialisierung fanden sich keine Anhaltspunkte (...) Die Entwicklung Deutschlands zwischen 1850 und 1914 zeigt vielmehr, daß ein Land trotz eines sehr raschen Wirtschaftswachstums, trotz einer forcierten Rüstungspolitik, trotz eines stark expandierenden Gesundheitssektors und trotz des Ausbaus eines Bildungssystems mit hohem Ausstoß von Technikern und Naturwissenschaftlern nicht gezwungen war, den Nachwuchs für die höheren Schichten primär aus den mittleren und unteren Schichten zu rekrutieren."

(Kälble 1973, S. 70)

Zwischen 1910 und 1960 stiegen wiederum die Akademikerzahlen.

"Um die Jahrhundertwende besuchte nur etwa jeder hundertste Erwachsene eine Hochschule; noch 1960 wurde nur jeder zehnte akademisch ausgebildet. Eine Expansion akademischer Ausbildung in dieser Größenordnung war selbst dann möglich, wenn nicht nur Kinder aus der

Unterschicht, sondern auch aus der unteren Mittelschicht nur selten Hochschulen besuchten."
(Kälble 1975, S. 135)

Die Quote der Studierenden hat sich in den letzten Jahren zwar verdoppelt, doch ist sie momentan wieder im Rücklauf begriffen.

Die soziale Rekrutierung der Studenten unterliegt zwar Schwankungen, verändert sich aber nicht wesentlich im Verlauf dieses Jahrhunderts. Der Anstieg der Zahlen der Arbeiterkinder geht von 1911/13 von 3 % auf 5 % 1960 auf 13 % 1977 (letzte Zahl nach SZ 25.5.1977). Dies ist einerseits ein Ergebnis intensiver Propagierung der Chancengleichheit und andererseits wohl auch darin begründet, daß in den Statistiken vormals selbständige Handwerker und Bauern als Arbeiter erscheinen. Die Kinder von Angestellten besuchen die Hochschule in immer stärkerem Maße, 1911/13 2 %, 1976 35 %. Zu dieser Zahl ist allerdings zu bemerken, daß die Zahl der Angestellten allgemein in der Bevölkerung zugenommen hat. Die größte Zahl allerdings aller Studenten stellen diejenigen, deren Väter bereits ein Studium absolviert haben, diese Zahl ist von 1956 von 30 % auf 44 % 1976 gestiegen.

Zwar gibt es im Verlauf der letzten zwei Jahrhunderte ein Akademikeranstieg, aber der größte Teil des Nachwuchses kommt aus Akademikerkreisen oder aus den assoziierten Gruppen. Kälble fragt sich:

"Warum wirtschaftliches Wachstum ohne Auswirkung auf die Chancengleichheit des Bil-

dungssektors blieb?"
(Kälble 1975, S. 31)

Er meint, daß mit steigendem wirtschaftlichen Wachstum und steigendem Realeinkommen für alle Bevölkerungsgruppen auch die Ausbildungskosten steigen und daß das verlorene Einkommen in den Jahren zwischen 17 und 25 sich vergrößert. Andererseits könnte es ein Argument für eine stärkere Präferenz für akademische Ausbildung sein, daß ein wichtiger Aufstiegskanal über den kleinen Handels- und Gewerbebetrieb zum selbständigen Unternehmer verschwunden ist.

"Ob freilich diese schwindenden Aufstiegschancen erkannt, und ob und wie auf sie reagiert wurde, warum akademische Bildung offensichtlich nicht als Alternative betrachtet wurde, ist bisher nicht von Sozialhistorikern untersucht worden."
(Kälble 1975, S. 133)

Ein dritter Punkt, der eigentlich tendenziell zu einer Veränderung der sozialen Herkunft von Akademikern führen könnte, wäre der Bedarf an

"mehr akademisch ausgebildeten Arbeitskräften zur Entwicklung, Steuerung und Kontrolle neuer Verfahren und Arbeitsprozesse nicht nur im Bereich der Produktion sondern auch im Bereich der Distribution und Kapitalschöpfung."
(Kälble 1975, S. 134)

Aber der Bedarf ist doch geringfügig, zum Beispiel waren 1907 0,9 % Ingenieure und Techniker in der Industrie beschäftigt, diese Zahl hatte sich bis 1961 nur auf 3,5 % erhöht.

Personen, die in hochqualifizierten akademischen Berufen beschäftigt sind stellen also seit zwei Jahrhunderten eine Minderheit dar. Klagen über Akademikerüberschuß gibt es seit der von Humboldt reformierten Universitätsausbildung. Diese Klagen über die Akademikerüberproduktion haben unter anderem folgende Gründe: erstens der Bedarf an Führungskräften oder Spezialisten kann klein gehalten werden, ohne daß es dem wirtschaftlichen Wachstum schadet. Zweitens ist es günstig diese Gruppe unter dem existentiellen Druck der Arbeitslosigkeit zu halten, denn dies kann eine größere Gefügigkeit dieser Personen zur Folge haben. Und zum Dritten bewirken die publizistisch verbreiteten, düsteren Berufsprognosen eine Abschreckung für mögliche Studenten, wie man es den rückläufigen Studentenzahlen des letzten Jahres entnehmen kann. Ich möchte vermuten, daß diejenigen Abiturienten sich am ehesten vom Studium abhalten lassen, deren Eltern keine Akademiker sind und die sich am weitesten sozial von dieser Gruppe entfernt sehen. Da es keine gesellschaftlich allgemein anerkannte Maßstäbe gibt, wann eine Gesellschaft zu viele hochqualifizierte Mitglieder besitzt, hat die tatsächliche und angedrohte Akademikerarbeitslosigkeit eine Disziplinierungsfunktion und eine Abschreckungsfunktion für Aufsteiger.

Das Privileg auf Bildung, daß für die Bürger des 19. Jahrhunderts eine Artikulations- und Aufstiegsmöglichkeit war, ist in diesem Jahrhundert ein soziales Erbrecht einer Gruppe geworden.

5.2.4 Zusammenfassung

Als Erbe des 19. Jahrhunderts kann man einige der widersprüchlichen Aussagen der Intelligenz verstehen. Aus der Frustration im politischen Handeln im 19. Jahrhundert wurde Bildung mit sakraler Weihe versehen. Die Bedeutung der Wissensproduktion- und -verbreitung für das 19. und 20. Jahrhundert war der Grund für den Anstieg der numerischen Zahlen der Akademiker und ihres Sozialprestiges. Akademische Ausbildung war und ist aber nicht nur eine Sache des Prestiges sondern war und ist das Privileg einer Gruppe. Bildung wird sozial vererbt.

5.3 Kompetenzen und Tätigkeitsbereiche von Intelligenz

5.3.0 Vorbemerkung

In diesem Absatz sollen die allgemeinen Merkmale und Kompetenzen der Intelligenz dargestellt werden, und ihre spezifischen Tätigkeitsbereiche innerhalb der gesellschaftlichen Differenzierung untersucht werden, um Interpretationen der sozialen Realität als abhängig von der Praxis der Intelligenz begreifen zu können.

5.3.1 Allgemeine Kompetenz der Intelligenz

Verschiedene Merkmale lassen sich für die akademisch gebildete Intelligenz zusammenfassen. Sie haben eine qualifizierte Ausbildung an einer Hochschule genossen, dies impliziert:

"Erst die scheinbare Realitätsferne der Ausbildung ermöglicht, als Realitätsdistanz verstanden, die Verinnerlichung von Werthaltungen prinzipieller Art, das heißt die Anwendung abstrakter Normen in unterschiedlichen Problemsituationen und damit rationales Handeln. Rationales Verhalten, die Anwendung genereller Normen aber sind Bedingungen für die Entwicklung des am Rentabilitätsprinzips ausgerichteten Kapitalismus und des modernen Staates."
(HIS BRIEF 18, 1971, S. 52)

Diese Widersprüchlichkeit zwischen Realitätsdistanz und der richtigen Reaktion auf jeden speziellen Fall setzt als Qualifikation Generalisierung und Spezialisierung in eins. Dies wird auch als "überschießende Qualifikation" bezeichnet, die es ermöglicht Akademiker dort einzusetzen, wo die Leistungsziele noch nicht genau bestimmt sind, und diese etwa in der Forschung und in der Koordination von Produktionsprozessen erst entwickelt werden müssen.

Als Personen beziehen die Akademiker ihren Lebensunterhalt aus der Verwertung ihrer besonderen Kenntnisse und Fähigkeiten. Sie verrichten Spezialistenarbeit und sind durch ihre Individualqualifikation in geringerem Maße austauschbar gegen andere Arbeitskräfte (nach: IMSF Bd. II 1974, S. 1250 ff.). Die Arbeit der Intellektuellen, deren Kerngruppe die Akademiker sind, enthält

"bestimmende Elemente der Planung, Konzipierung, Normsetzung und -vermittlung, sowohl im wissenschaftlich-technischen Bereich wie im Bereich der ideologischen Reproduktion."
(IMSF Bd. II, a.a.O., S. 1252)

"Sie gehören damit dem betrieblichen bzw. gesellschaftlichen Herrschaftssystem an. Dessen Stabilität kann nur dann gesichert werden, wenn die jeweiligen Positionsinhaber in Übereinstimmung mit den herrschenden Gruppen handeln."
(HIS BRIEF 18, a.a.O., S. 64)

Obwohl die naturwissenschaftliche und technische Intelligenz die Beherrschung über die Natur, das Wissen für die Lebenssicherung vorantreibt, so besteht doch ein immer währender Kampf zwischen diesen und den Gesellschaftsinterpreten. Während die Naturwissenschaftler den Geistes- und Sozialwissenschaftlern die Undefiniertheit ihres Forschungsgegenstandes und die Unexaktheit ihrer Forschungsmethoden vorwerfen, versuchen die Sinninterpreten sich immer wieder zu den einzig Wahren emporzustilisieren. So etwa:

"Die Ideologie hat die Bedeutung eines Tonikums für das geistige Leben der ganzen Nation; auch wenn ihr unmittelbarer Nutzen nicht einleuchtet, ihr unmittelbarer indirekter Nutzen ist unermesslich; er ist so groß wie der der Mutterliebe für die Erhaltung unserer Kinder, wie der der Geschlechtsliebe mit ihren Illusionen, Träumen, Affekten, Sehnsüchten für die Erhaltung der Art."
(Kurella 1913, S. 52)

Das Problem in den Sozialwissenschaften liegt nicht allein im Nutzen der impliziten Ideologien, sondern auch darin, daß Forschungs- und Handlungsobjekte nicht von anderer Art sind als das Forschungssubjekt. Zudem haben die Forschungsgegenstände die fatale Neigung:

"auf daß, was über sie gesagt wird, zu reagieren, (dies, I. B.) setzt der Entwicklung der Sozialwissenschaften drei Widerstände entgegen. Der erste ist methodologischer Natur und besteht aus den Schwierigkeiten, die mit der Aufgabe zu-

sammenhängen, Behauptungen zu virifizieren, welche die Ereignisse beeinflussen, die sie nur beschreiben oder zu analysieren vorgeben. Das zweite Hindernis ergibt sich aus Einflüssen auf die Richtung der Untersuchung und die Verbreitung der Ereignisse, 1. aktiviert durch das Bewußtsein, daß das Gesagte möglicherweise die Ereignisse beeinflussen könnte, und zweitens durch den Wunsch (auf seiten der Machthaber oder der Massen) zu hören, was gefällt. Die Verwirrung, die durch das Wirken der beiden vorgenannten Faktoren entstanden ist, erzeugt die dritte Schwierigkeit bei der Bemühung, mit Falschheiten und Kryptopropaganda fertigzuwerden."

(Andreski 1977, S. 40)

Da also der Forschungsgegenstand in den sozialwissenschaftlichen Berufen kein passives Objekt sondern ein eigenwilliges, auf Handlung und Prognosen reagierendes Subjekt ist, sind die Forschungs- und Handlungsergebnisse so wenig eindeutig, daß die Gefahr, dasjenige zu prognostizieren oder als Ergebnis auszugeben, was als "gesellschaftlich erwünscht" gilt, relativ groß ist. Wenn sich sozialwissenschaftliche Intelligenz als objektiv gebärdet, so betreibt sie ein doppeltes Spiel. Weder kann sie ihren Forschungsgegenstand zu einem Laborpräparat deformieren, ohne ihn dabei um die Ecke zu bringen, (dazu: Holzkamp 1973) noch kann sie behaupten, daß sie durch ihre Forschungen, durch deren Ausgang und Zielrichtung, nicht bereits gesellschaftliche Beziehungen in einer bestimmten Richtung beeinflusst.

Durch die Wissensexplosion wurde in den zwei vergangenen Jahrhunderten der Prozeß der Naturbeherrschung vorangetrieben. Dieses Wissen wird von einer Gruppe als individualistisches Spezialistenwissen sowohl hervorgebracht wie angewandt. Für die

sozialwissenschaftliche Intelligenz ergibt sich für Theorie und Praxis die besondere Schwierigkeit des Nichtunterschieds zwischen Forschungsgegenstand und Forschungssubjekt. Die Übereinstimmung der Intelligenz mit der "herrschenden" Meinung oder Klasse ist auf Grund ihrer Funktion in der Organisation Legitimation und Innovation von gesellschaftlichen Prozessen zur Erhaltung des gesellschaftlichen Systems vordringlich von Wichtigkeit.

5.3.2 Beamtete Intelligenz

Der größte Anteil der Akademiker ist im Staatsbereich tätig (49 % nach IMSF Bd. II, a.a.O.). Sie stellen 14,8 % aller im Staatsdienst Beschäftigten. Dies erklärt sich einerseits aus dem fast ausschließlichen Beschäftigungsmonopol des Staates für Lehrer (mit 35 % die größte Gruppe der im Staatsdienst beschäftigten Akademiker) und zum anderen an dem staatlichen Bedarf an Verwaltungs- und Organisationsfachleuten und Juristen. Die Tätigkeiten der Juristen in Rechtsprechung und Rechtsetzung steht in engem Zusammenhang mit der sozialen Sinninterpretation, der allgemeinen Normsetzung und Normanerkennung. Die erkämpfte Unabhängigkeit der Richter, ihre Stellung als dritte Macht im Staat, ist nach Wehler (1976, S. 51) an die liberale Ideologie, an den individualistischen Kapitalismus als Wirtschaftsform gebunden. Die Begründung sowohl der Grundrechte wie der einzelnen Gesetzesbestimmungen rekurrieren auf Philosophie und Psychologie. Die Frage nach der Verantwortlichkeit für eine Tat, die gesellschaftlich als normverletzend bestimmt ist, wird immer wieder aufs Neue diskutiert. Das Mu-

ster der personalen Verantwortung ist nach Honegger (1978, S. 82) ein Zeichen der Moderne, in der die Verantwortung und die Macht der Einzelnen gegenüber Menschen und Dingen tatsächlich stark zugenommen hat. Das verantwortlich machen von Einzelnen ist ein notwendiges Prinzip für das Funktionieren des Marktgeschehens. Wenn Verträge nicht durch dritte abgesichert würden, wenn ihre Einhaltung nicht einklagbar wäre, könnte man statt von Marktwirtschaft nur noch von Anarchie sprechen. Die Rechtsetzung gründet also auch auf der politischen Theorie der Privatautonomie des Individuums. Außer ihren Aufgaben bei der Sanktionierung von gesellschaftlich unerwünschtem Verhalten betätigen sich Juristen auch als stärkste Akademikergruppe in der Politik (Gackenholtz 1974, Maschke 1965). Ihr Wissen über kodifizierte Normen und Sanktionen macht sie zu den wichtigsten Trägern von Ordnungs- und Koordinationsaufgaben in der Gesellschaft. Sie schaffen aber nicht das Recht aus sich selber, wie es die Behauptung als dritte Macht im Staat suggeriert, sondern sie treffen auf der Grundlage der gesellschaftlichen Verhältnisse und mit den Rechtfertigungen, die durch Philosophie und Sozialwissenschaften erstellt werden, ihre Entscheidungen (Dilcher 1976).

Die höheren Beamten der Bürokratie haben über rationale Planung, Organisation und Koordination sozialer Prozesse einen gewichtigen Einfluß auf die Gesellschaft. Daß dieser rationale Prozeß in einen irrationalen Prozeß umschlagen kann, ist ein nur allzugenut beobachtbares Phänomen. Ein Teil der Bürokratie scheint sich nur mit gegenseitiger Absicherung von bereits Abgesichertem zu befassen (Packart 1966a, S. 253 ff.). Dies zielt auf die Stellung

der Beamten als Diener des Staates, das heißt ihre direkte Abhängigkeit von der jeweils herrschenden Obrigkeit kann hervorgerufen, daß die Bürokratie zum Herrschaftsinstrument wird (nach M. Weber und Borch 1954, S. 2). Widerstand gegen politischen Machtmißbrauch ist trotz der Erfahrungen im Dritten Reich bis heute im Beamtenrecht nicht vorgesehen. Es gibt nur ein aufschiebendes Widerspruchsrecht für dienstliche Anordnungen. Wenn der nächsthöhere Beamte den Widerspruch zurückweist,

"muß der Beamte sie (die Anordnung, I. B.) ausführen, sofern nicht das ihm aufgetragene Verhalten strafbar und die Strafbarkeit für ihn erkennbar ist; von der eigenen Verantwortung ist er befreit."
(§ 56 Abs. 2 Beamtengesetz, zit. nach Borch, a.a.O., S. 232)

Es bleibt also ein undefiniertes subjektives Recht auf Einspruch, aber gleichzeitig wird auch von Verantwortung entbunden. Borch kommentiert dies so:

"Die Furcht davor eine Widerstandspflicht des Beamten gesetzlich festzulegen (...) hat sich auch in der logischen Verwirrung des Satzbaus ausgedrückt."
(Borch, a.a.O., S. 234)

Was Beutin für den Bürger im 19. Jahrhundert allgemein sagt, daß Gehorsam als Untertan die eigentliche Beziehung des Deutschen zu seinem Staat sei (Beutin 1953, S. 137), trifft für den Beamten bis zum heutigen Tag zu.

Die Problematik des Gerhorsams als Staatsdiener trifft besonders die stärkste Gruppe der akademischen Beamten. Die Lehrer

wurden und werden immer wieder mit aufmerksamen Mißtrauen von Staatsseite wegen ihres Gehorsams beobachtet. Berufsverbote, Bespitzelungen von Lehrern gehören mit schöner Regelmäßigkeit in die Phasen politischer Reaktion und Restauration, seitdem Lehrer Staatsbeamte sind (dazu: Bungardt 1959). Die Tätigkeit der Lehrer läßt sich nicht bis in alle Einzelheiten festlegen. Trotz der Vielzahl von kultusministeriellen Erlässen und Bestimmungen, trotz des Lehrplans und die durch das Kultusministerium genehmigten Lehrbücher, trotz der Aufsichtspflicht des Rektors scheint es im Lehr- und Lernprozeß Momente zu geben, die denen einer totalen Institution zuwiderlaufen. Ein Konflikt im Lehr- und Lernprozeß liegt im Aufeinanderprallen von impulsiver Lernbegierde der Kinder, von naiver Lehrbegeisterung der Lehrer und den schulischen Zwängen und Vorschriften. Nicht alle, aber doch ein Gutteil der Lehrer, haben am Beginn ihrer Laufbahn solche Gefühle wie Idealismus und pädagogischen Eros, oder auch einfach nur den Glauben, daß das, was sie vermitteln können, wert ist, vermittelt zu werden. Aber Lehrer bemerken dann ziemlich schnell (bereits in der staatlichen Lehrerausbildung), daß das ihnen zugestandene "pädagogische Ermessen" nur einen sehr kleinen Spielraum hat. Organisatorische Bedingungen der Schule, -etwa zu große Klassen, die Zerstückelung zusammenhängender Wissensgebiete in die einzelnen Fächer, die dann unkoordiniert alle dreiviertel Stunde etwas anderes bieten, zu wenig Bewegung für die Schüler; all dies schlägt sich für den Lehrer als Erschwernisse seiner Tätigkeit nieder, etwa als Lernunlust der Schüler, motorische Unruhe und Vergessen des Lernstoffs. Eine große Zahl der Lehrer macht für diese Erscheinungen die Schüler verantwortlich (über "schlechtes Schülermaterial" wird

wohl in fast allen Lehrerzimmern geklagt) und lastet die Konsequenzen den Eltern auf (dazu 2.4). Ein anderer Teil der Lehrerschaft aber übersieht die Gesellschaftlichkeit und die Produziertheit des Schulsystems nicht. Es ist immerhin bezeichnend, daß die einzigen Akademiker, die sich nicht nur in einer Standesorganisation, sondern in einer eigenen Gewerkschaft organisieren, die Lehrer sind. (zusammen mit anderen im Erziehungsbereich tätigen). Hier zeigt sich ein Aufgeben eines allein elitären Standpunktes, allerdings ist die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft eine eigenartige Art Gewerkschaft, denn da ihre meisten Mitglieder Beamte sind, haben sie kein Streikrecht. Bislang hat die GEW zwei Funktionen, sie kann Öffentlichkeitsarbeit zu bildungspolitischen Fragen betreiben und ihren Mitgliedern juristische und psychologische Hilfen bieten.

Die Schwierigkeit des Lehrerberufes dokumentiert sich auch in der Vielzahl der Abhandlungen zur Lehrerrolle. Nach der Literatur zu urteilen, hat kein anderer akademischer Beruf so viele Widersprüche in seiner Tätigkeit (dazu: Navé und Herz 1977).

Über die Spezie von Lehrern, die nach Max Weber Wissenschaft als Beruf haben, will ich später unter dem Aspekt von Ausbildung der Akademiker referieren. Ihre Zwänge sind explizit weniger inhaltlicher Art, da ihnen die Freiheit der Forschung und Lehre zugesichert ist. Doch über die Berufungspraxis der Kultusministerien kann eine implizite Auslese in Bezug auf Staatstreue, oder was darunter das jeweilige Ministerium versteht, durchgeführt werden.

Es gibt noch eine weitere Art von Beamten, die normsetzend- und verbreitend wirken. Diese haben zwar alle Absicherungen des staatlichen Beamtenstatus, sind aber in erster Linie Diener der Kirche. Über die evangelischen Pastoren werde ich später noch schreiben.

Diejenigen der Akademiker, die als Beamte zu besonderer Staats-treue und -gehorsam verpflichtet sind, haben einerseits die Aufgabe die Einhaltung des Grundprinzips unserer Gesellschaft, die Privatautonomie des Individuums, wie es sich vor-dringlich im Privateigentum darstellt, rechtlich abzusichern und durch Androhung oder Ausführung von Sanktionen zu erzwin-gen. Die größte Gruppe der beamteten Intelligenz hat die ande-re Aufgabe, der heranwachsenden Generation sowohl gesellschaft-lich notwendiges Wissen zu vermitteln wie auch das Wissen, das zum Erhalt der Gesellschaft notwendig ist.

Da zwischen der Legitimation des Vorhandenen und der Realität immer wieder Brüche sich zeigen, geraten sowohl Juristen und Lehrer in Konflikte mit konservativen Staatskräften. Die Orga-nisation von Lehrern in der Gewerkschaft ist, auf der Grundla-ge der gemeinsamen Arbeit in der Schule, ein Versuch bildungs-politische Probleme gemeinsam mit der Mehrzahl der Arbeitenden zu lösen.

5.3.3 Angestellte Intelligenz

Die Angestellten unter den Akademikern sind in der freien Wirtschaft hauptsächlich in der Technik, in den Naturwissen-

schaften und auf leitenden Posten als Volks- und Betriebswirte beschäftigt. Im Gegensatz zu der relativ sicheren Stellung eines Beamten (solange er gehorsam ist) stehen die gehobenen Angestellten unter ständiger Leistungsanforderung und des schnellen Verlustes ihres Arbeitsplatzes bei Mißerfolg. Die Forderung der Wirtschaft an die Universität in bezug auf die Ausbildung, wie auch auf die Bedarfsrechnung an qualifizierten Arbeitskräften sind zahlreich (etwa in: "Der Akademiker in Wirtschaft und Verwaltung"). Von der Hochschule, "als Vorstufe der direkten Produktion" (Degenfeld-Schomberg 1927, S. 206) wird verlangt, daß sie

"gewissenhafte Facharbeit (nicht, I. B.) durch-
verschwommene Allgemeinbildungsideen ersetzt."
(Böhme (Hg.) 1923, S. 18)

Steigerung der Effizienz des Unternehmens wird von allen akademischen Angestellten möglichst kurzfristig gefordert aber neben dem Motiv der Rationalisierung von Produktion und Organisation haben die Akademiker auch die Aufgabe der Legitimation in den Unternehmen.

"Neben dem Rationalisierungsmotiv steht als zweites das Legitimationsmotiv: Der Wunsch die unternehmerische Tätigkeit wertend zu rechtfertigen (...) während das Rationalisierungsinteresse individuelle Züge trägt und sachbezogen ist, richtet sich der Legitimationsanspruch auf die Gesellschaft und trägt kollektive Züge. Hier geht es darum, den Unternehmer als Typ mit einer besonderen sozialen Wertigkeit auszustatten."
(Hartmann/Wienold 1967, S. 27)

Legitimation der Unternehmensleitung den Betriebsangehörigen und der Außenwelt gegenüber ist die Aufgabe derjenigen Ange-

stellten, die in der Personalabteilung im Ver- und Einkauf und in der Public Relation-Abteilung tätig sind. Um hier erfolgreich zu sein, ist eine Identifikation mit den Zielen des Unternehmens wenigstens zum Teil notwendig.

"Funktionale Verschleierung erscheint demnach wie eine Vorbedingung erfolgreicher Selbstbestimmung."
(Hartmann/Wienold, a.a.O., S. 30)

Aufgrund der hohen Anforderungen, die an Akademiker in der Wirtschaft gestellt werden, ist es nicht weiter erstaunlich, daß sie neben den freiberuflichen am häufigsten an Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen (Kuntz 1973, S. 161 und 170).

Individuelle hochspezialisierte Kompetenz sichert in der freien Wirtschaft nur einen hochdotierten Arbeitsplatz, Identifikation mit den Zielen des Unternehmens ist Bedingung für einen höchstmöglichen Einsatz der eigenen Arbeitskraft.

Die technische Intelligenz ist in der Meinung befangen, daß sie nicht genügend von der Gesellschaft akzeptiert wird und zeigt, politisches Desinteresse, da die Rationalität ihrer Arbeit auch nicht direkt auf gesellschaftliche Prozesse übertragbar ist. Ihre größte Berufsorganisation der BDI ist ein von Unternehmensleitern geführter Verein, so daß die lohnabhängige technische Intelligenz keine eigenständige Interessensvertretung von Bedeutung hat (dazu: Braun/Fuhrmann 1970, Hortleder 1970, Klocka 1976, Packart 1966b).

5.3.4 Freiberufliche Intelligenz

Die freiberufliche Intelligenz ist zwar die kleinste Gruppe unter den Akademikern, aber sie fühlen sich als Elite an sich. Wenn schon der "normale" (an der Quantität bestimmte) Akademiker zusammenzuckt, wenn man ihn als lohnabhängigen bezeichnet, und meint mit einem "Gehalt" etwas gehaltvolleres zu beziehen, so ist das Entgelt des freiberuflichen Akademikers schon von jedem "peinlichen Erdenrest" gereinigt, er bezieht ein Honorar - einen Ehrensold.

Viele Akademiker haben bei der Berufsausbildung noch das Ziel der Freiberuflichkeit vor Augen. Dies erweist sich heute als Illusion, da heute selbst in den traditionellen freiberuflichen akademischen Berufen Angestellte und/oder Beamte bereits das numerische Übergewicht erreicht haben oder dies bald zu erwarten ist, z. B. bei Juristen, Architekten und Mediziner.

Deneke beschreibt die freiberuflichen als "Idealgüterproduzenten" und stellt sie folgendermaßen dar:

"Auch hier stehen die freien Berufe in der Mitte, im Raum optimaler Freiheit vom Markt und Auftraggeber, im Raum einer Freiheit zu gleichberechtigter Partnerschaft mit ihren Auftraggebern und den "Abnehmern", der von ihnen produzierten Idealgüter. Diese Unabhängigkeit ist zugleich das Fundament der an anderer Stelle bereits charakterisierten Autorität und Dominanz in ihren beruflichen zwischenmenschlichen Beziehungen."
(Deneke 1958, S. 183)

Freiberufliche Akademiker bringen also das Kunststück fertig, sowohl partnerschaftliche wie dominant zu sein. Wenn ich an

"das" Beispiel für freiberuflich tätige Akademiker denke, mit dem jeder mehrmals in seinem Leben zu tun hat, dem freipraktizierenden Arzt, so ist wohl der überwiegende Eindruck, daß man es hier mit einem dominanten Wesen zu tun hat, der jeden anderen als einen armen unwissenden behandelt (Die Götter in Weis). Die mangelnde Aufklärung durch die Ärzte über Krankheiten, ihre Arroganz und ihre Art Menschen nur objekthaft zu nehmen, wird in den letzten Jahren immer wieder beklagt. Es zeigt sich besonders in der Medizin, daß dort, wo man meinte, den Menschen allein als Biologie oder Physiologie betrachten zu können, dies für den Heilerfolg ein starkes Hindernis bedeutet.

Das Dominanzgebarren der Freiberuflichen, die als kompetente Spezialisten auf Laien treffen, gründet und stützt stark die liberale Ideologie der individualistischen Kompetenz. Sie nehmen an, subjekte Tüchtigkeit sei allein entscheidend für beruflichen Erfolg (Kuntz 1973, S. 118). Zwar ist das berühmte Märchen des Aufstieges des Tellerwäschers zum Millionär weder für das 19. noch für das 20. Jahrhundert haltbar (Kaelble 1975), aber daß es ohne weiteres durch Fleiß möglich ist, Akademiker zu werden, hält sich speziell in den Bereichen der Freiberuflichen mit besonderer Hartnäckigkeit, obwohl gerade in diese Berufen die Selbstrekrutierung, die soziale Vererbung weit über dem Durchschnitt liegt (Kuntz 1973: Durchschnitt 24 %; praktische Ärzte 47 %; Rechtsanwälte 35 %). Der Glaube, daß es allein auf die eigene Person ankommt, ist aus der Situation der Freiberuflichen verständlich. In der Praxis, der Kanzlei, in dem eigenen Büro sind sie unersetzlich, und der Erfolg ist abhängig von ihren persönlichen Fähigkeiten.

Für einen Teil der Akademiker ist aber bereits ein starker Zug zur Konzentration zu spüren. In der letzten Rezession z. B. wurden einer Menge kleiner Architekturbüros die Existenzgrundlage genommen. Ein Trend zur Kooperation ist in den meisten freien Berufen zu beobachten, Gemeinschaftspraxen und Kanzleien vermehren sich. Das letztere hat verschiedene Vorteile, die Größe der Praxis kann ein Schutz bei momentanen finanziellen Schwankungen sein; es sammelt sich ein vielfältiges Maß an Spezialistenwissen; technische Apparate können intensiver genutzt werden, und der einzelne ist als Mitglied in einer Kooperation eher einmal abkömmlich. Durch diese Form der gemeinsamen Arbeit wird das Bild vom großen Einzelnen langsam aufgelöst.

Daß aber zwischen Ideologie und Realität oft eine weite Kluft klafft, hat Brake (1973) für die Architekten nachgewiesen. Trotz überwiegender Lohnabhängigkeit halten sie an ihren Träumen der Unabhängigkeit der Planung fest und glauben an die Emanzipation durch Architektur. Diese sieht dann in der Realität der geschaffenen Objekte so aus, daß eine Konservendose für die meisten Mitglieder der Gesellschaft erstellt wird und ein Richard-Neutra-Haus für die wenigen Begünstigten. Die Öde der Blockbebauungen ist gewiß nicht den Architekten anzulasten, jedoch solange Architekten ihre Phantasie, ihre Kreativität in ersten Linie in Repräsentativbauten (seien es Kirchen, Sportstadien, Versicherungsbauten) und in Einfamilien villen austoben, das heißt sich nach der gesellschaftlichen Repräsentation auf der einen Seite und der individualistischen Privatheit auf der anderen Seite verpflichtet fühlen, wird es ihnen kaum gelingen, Siedlungen zu schaffen, die von der Substanz her kooperatives Leben

ermöglichen. Mit der Gestaltung der Städte, dem Bau von Wohnsiedlungen setzen Architekten bestimmte soziale Normen. Sinnliche Erfahrungen (visuelle, haptische, akustische und Raum-erfahrung) sind durch die Gegenständlichkeit des Bauens mitbestimmt. Die heutige Massenarchitektur ist von anonymer Gleichförmigkeit, die das von W. Haug (1977) angesprochene Erlebnis hervorruft, daß der Einzelne einer undurchschaubaren Umwelt ausgeliefert ist.

Wenn man bei Ärzten, Rechtsanwälten und Architekten einen Trend zur Kooperation oder zur Lohnabhängigkeit beobachten kann, was eine Abkehr von der individualistischen Arbeit bedeutet, so scheint in einem Berufsgebiet Einzelarbeit als Grundbedingung einzugehen. Dies ist der Bereich der Literatur. Hier halten sich noch die Bilder des Dichters in seinem weinlaubumspunnenen Turm und des Gelehrten in seiner mit Spinnenweben durchzogenen Bibliothek. Dies sind Mythen des 19. Jahrhunderts, sie haben für alle diejenigen, die im weiten Bereich der Publizistik arbeiten, wohl nie Wirklichkeit gehabt, da die Schnelligkeit der literarischen Produktion und die Abhängigkeit von den Verlegern eine glatte Angepasstheit hervorruft. In Einzelteilen der schöngeistigen Literatur mag es noch bis heute jene individualistischen Käuze geben, die aber nur in den seltensten Fällen durch ihre literarische Arbeit ihren Lebensunterhalt verdienen können. Die meisten Produzenten von Träumen über das Leben, seien es schöne oder schlechte, stehen in Kooperation mit anderen. Filmemacher, die mit ihrer Interpretation von Welt und Gesellschaft direkt eine große Zahl von Personen erreichen, sind in der Gestaltung von Text und Bild keine großen Einzelnen, die ein-

sam vor sich hinschaffen. (Über Wissenschaft als kommunikativer Prozeß schreibe ich später)

Die freiberufliche Intelligenz erlebt ihre individualistische Kompetenz noch am eindeutigsten in der Eigenverantwortlichkeit ihres Handelns. Als Spezialisten neigen sie zur Überschätzung ihrer eigenen Bedeutung. Zwar ist ein Trend zur Kooperation oder zur Lohnabhängigkeit festzustellen, jedoch zeigt sich bei der freiberuflichen Intelligenz eine Interferenz zwischen der Ideologie und der sozio-historischen Entwicklung. Am Leitbild des großen Einzelnen wird weiterhin festgehalten. Diese Idologie schlägt sich in der Behandlung von Patienten, Klienten usw. nieder, so daß diese Eigendarstellung nicht nur als Selbstbild sondern auch als Fremdbild produziert wird.

5.3.5 Zusammenfassung

Je nach ihrer Stellung als Beamte, Angestellte oder Freiberufliche haben Intellektuelle zur gesellschaftlichen Ordnung eine andere Beziehung. Der Beamte ist dem Interesse des Staates verpflichtet und schuldet seinem Vorgesetzten gehorsam; der Angestellte ist dem Interesse seines Betriebes verpflichtet und muß durch hohen persönlichen Einsatz seine Fähigkeiten immer wieder unter Beweis stellen; der Freiberufliche ist in erster Linie seinem eigenen Interesse verpflichtet, er muß Erfolg und Mißerfolg allein verantworten. Der Grad an Fortbildungsbereitschaft und individueller Erfolgszuschreibung ist abhängig von diesen Merkmalen der Tätigkeit.

Zwar haben die verschiedenen Berufsgruppen der Akademiker Standesorganisationen doch nur die Lehrer haben eine eigene Gewerkschaft, durch die sie sich mit den Nicht-Akademikern solidarisieren.

Die Diskrepanz zwischen dem möglichen Zustand gesellschaftlicher Prozesse und der Realität macht sich in einigen akademischen Berufen besonders stark bemerkbar. Gruppen von Lehrern, Ärzten und Juristen erleben in ihrer Praxis, daß Innovationen für Lernprozesse, für den Strafvollzug und für ärztliche Therapie unmöglich gemacht werden oder nur in kleinstem Maßstab durchgesetzt werden können.

Schwankend zwischen der Glorifizierung der eigenen Leistung und der Angst vor dem Abstieg, schwankend zwischen der vorhandenen oder sich anbahnenden Kooperation und der Ideologie des großen Einzelnen, schwankend zwischen Gesellschaftskonservatismus und den Möglichkeiten zur Innovation bilden sich bei der Intelligenz Sozialcharaktere, die zwischen Resignation und individualistischen Trotz changieren.

5.4 Herkunft und Ausbildung von Intelligenz

5.4.0 Vorbemerkung

In diesem Absatz will ich etwas ausführlicher auf die erzieherischen Voraussetzungen für die Bildung der Sozialcharaktere der Intelligenz eingehen. Da in der schichtspezifischen Sozialisationsforschung die Erziehung in der Mittelschicht als ideal angesehen (siehe 2.2.) und wohl deswegen wohl nicht weiter analysierbar bedürftig erscheint, möchte ich hier einige Aspekte der Kinheit und Jugend von Angehörigen aus "Gebildeten" Elternhäusern darstellen.

Ich möchte aber vorweg noch einmal betonen, daß nicht die Eltern und professionellen Erzieher aus sich heraus die Nachkommenschaft beeinflussen, sondern daß sie allein Eigenschaften erzeugen, welche für unsere Gesellschaft wichtig sind.

Da Erziehungsvorstellungen auf verschiedenen Ebenen liegen, möchte ich hier einige Teile davon darstellen. Zuerst wende ich mich den Idealvorstellungen über die bürgerliche Familie zu. Dann werde ich einen normativen Leitfaden, wie er sich in den Zehn Geboten im Protestantismus niederschlägt, analysieren. Dann stelle ich die reale Kleinfamilie und ihre Beziehung zur Schule dar, um schließlich die letzte vorberufliche Ausbildungsinstitution für Akademiker, die Universität, zu beschreiben.

5.4.1 Die ideale Herkunftsfamilie - das protestantische Pfarrhaus

Gerth (1975) überschreibt in seinem Buch, über die bürgerliche Intelligenz um 1800, das Kapitel über die soziale Herkunft mit "Das protestantische Pfarrhaus". Allerdings zählt er dann sehr unterschiedliche Herkunftsfamilien auf, so daß es wohl quantitativ nicht unbedingt beweisbar ist, daß der Geist des deutschen Idealismus und der Romantik allein dem protestantischen Pfarrhaus entsprang. Ich konnte nirgendwo die Fälle von Pastorenöhnen gesammelt und analysiert finden, die beweisen könnten, daß das protestantische Pfarrhaus die ideale Voraussetzung für die Hervorbringung von Wissenschaftlern ist. Es kann also sein, daß ich in diesem Abschnitt zum Teil einem Mythos nachgehe, jedoch ist die Vorbildfunktion der deutschen protestantischen Pfarrfamilie nicht zu bestreiten.

Ich wähle für diesen Absatz als Form der Darstellung eine Beschreibung, die sich sowohl auf Eigenbeobachtetes, auf die Lektüre von Ina Seidels "Lennacker" (einer romanhaften Chronik von protestantischen Pfarrfamilien) und auf Gespräche mit evangelischen Theologen der LMU stützt.

Das Haupt der Familie ist der Vater, der weise, gerecht und gutig über seine Familie regiert. Zwischen Studierzimmer und Rosengarten wandelt er und verteilt Worte an seine Familie und seine Gemeinde, die für ihn eine erweiterte Form der Familie darstellt. Die Hilfen, die er in allen Angelegenheiten spendet, sind geistiger Natur, denn der Geist ist die Sache des Mannes.

Für die praktische Seite ist die Hausfrau, die Pfarrfrau zuständig. Die zahlreichen Gäste des Pfarrhauses ergehen sich in Gesprächen mit dem Hausherrn, die Hausfrau kocht das Essen, putzt und wäscht, hilft bei Krankheiten, schafft nimmermüde, immer fröhlich von früh bis spät mit den Händen. Der Stolz des Paares ist die zahlreiche und blühende Kinderschar. Der Vater musiziert mit ihnen, während die Mutter sanft lächelnd daneben sitzt und Strümpfe der großen Familie stopft.

Bescheidenheit in Bezug auf materielle Dinge hat hier andere Formen, als die von Max Weber (1965) beschriebene "innerweltliche Askese". Der Mangel an finanziellen Mitteln, der sowohl aus der biologischen Fruchtbarkeit wie aus der Verpflichtung zur Nächstenliebe entstammt, wurde zu einer besonderen Tugend stilisiert. Diese Sparsamkeit als Primärtugend wurde aber nicht wie in der calvinistischen Richtung zur Kapitalanhäufung benutzt, sondern alles vorhandene Geld wurde in geistige Güter investiert, Bücher, Musikinstrumente und Ausbildung der Kinder. Diesen gegenüber fühlt man eine qualitative Verantwortung. Honegger spricht in diesem Zusammenhang davon, daß der Protestantismus

"der quantitativen Zeugungspflicht der Katholiken eine qualitative Verantwortung"
(Honegger, a.a.O., S. 118)

entgegengesetzt. Diese Verpflichtung den Kindern gegenüber hatte sowohl eine individualisierende Funktion wie sie auch ideologisch Maßnahmen zur Schwangerschaftsverhütungen vorbereitete.

Eine Bedürfnislosigkeit in allen Dingen des sinnlich-materiellen Genusses betraf besonders die Sexualität. Sie wurde einem "Bann des Schweigens" (Honegger) unterworfen. Sie wurde in das Elternschlafzimmer versteckt.

"Damit entsteht das Problem der sexuellen Aufklärung und, allem Anschein nach, auch jenes der Masturbation. Nun werden alle nichtverheirateten Leute zumindest in der Theorie in geschlechtlichen Winterschlaf versetzt. (...) Der Autoerotismus eine Art gesellschaftlich erzwungene "Individualisierung" der Sexualität wird zum Schreckgespenst von Theologen und Ärzten." (Honegger, a.a.O., S. 119/120)

Die Kasernierung der Sexualität im Ehebett zum Zwecke geplanter Nachkommenschaft unterwirft die Körperlichkeit der Frau systematisch. Das einzige Kampfmittel der Frau gegen die Benutzung ihres Körpers (eine Verweigerung des Geschlechtsverkehrs gilt als ehewidriges Verhalten, Heinson et al 1974) ist,

"ein passives Hinnehmen. Am Ende der Entwicklung steht die frigide Frau und paradigmatisch für die männliche Sichtweise, die Freud'sche Theorie vom Zusammenhang zwischen dem geringen weiblichen Sexualtrieb und der geistigen Trägheit der Frau." (Honegger, a.a.O., S. 121/122)

Für den Mann bedeutet diese Entwicklung aber auch, daß er sich bei jedem Geschlechtsakt wie ein Vergewaltiger vorkommt. Auf der anderen Seite glorifiziert er die Frau zur guten und treusorgenden Mutter. Für ihre Unterwerfung unter den Mann, die Hausarbeit, die Kinderaufzucht wird nun die Pfarr/Hausfrau zum Bild der heiligen Mutter der Aufopferung stilisiert.

Die Tabuisierung der Sexualität zwischen den Ehepartnern, zwischen und zu den Kindern und zwischen unverheirateten Erwachsenen kann man wohl in einem Zusammenhang mit der Emotionalisierung der Familienbindungen sehen. Wenn heute von Überemotionalisierung der Familie gesprochen wird, so werden damit nur "gute Gefühle", Erwartungen gemeint. Alles Negative und Konflikthafte wird aus dem Familienverband ausgelagert. Die großen Familienfeste, besonders Weihnachten, gelten als Feste der absoluten Harmonie, der unendlichen Liebe zwischen Verwandten. Hier hat die protestantische Pfarrfamilie bis auf den heutigen Tag m. E. Vorbildfunktion. Auch die Aufgabenteilung zwischen Mann und Frau in mehr geistige und mehr praktische Belange ist kein spezifisch protestantisches Problem, sondern ist bis heute noch allgemein bei Akademikern gebräuchlich, wie man es den hier zitierten Widmungen entnehmen kann:

"Schließlich danke ich auch (...) meiner Frau für die gewährte Geduld und (...) vor allem für manche Einschränkungen, die sie im Interesse meiner Arbeit auf sich genommen hat."
(Zöllner 1975, S. 15)

oder

"Widmung für meine Frau Jeanne Stone, die mir bei 25 Büchern als Privatlektorin zur Seite stand, die in ihrer Freizeit eine wunderbare Hausfrau ist, unsere Geschäfte führt, zwei Kinder aufzog, unser aufregendes Leben organisiert, die hilft, wann immer sie gebraucht wird. Und die einen schwierigen Ehemann alle Zeit glücklich macht. In Dankbarkeit und Liebe."
(Stone 1971, Widmung)

oder

"Sollte das Resultat den Leser trotzdem zufriedenstellen, ist dies meiner Frau zu danken, mit der ich den Plan des Buches, die Organisation der Kapitel und jede einzelne Manuskriptseite ausführlich diskutiert habe. Obwohl sie die eigene Arbeit zurückstellen mußte, ertrug sie meine nicht immer aggressionsfreien Reaktionen auf ihre berechnigte Kritik mit erstaunlicher Gelassenheit."
(Kegel 1974, S. 12)

Diese Aufspaltung zwischen geistiger kreativer Tätigkeit und reproduktiver - meist körperlicher - Arbeit auf die Geschlechter hat auch seine Auswirkung auf die Inhalte von sozialwissenschaftlichen Theorien. So ist die Vorstellung der Koppelung zwischen hoher geistiger Abstraktion und Weltfremdheit, wie sie so gern in der Karrikatur des deutschen Professors auftaucht, nicht unbegründet. Sozialpsychologische Theorien und pädagogische Interpretationen haben nicht nur die Schwierigkeit, die diffuse Erscheinungswelt zu gliedern, Erkenntnisse wissenschaftlich zu begründen, sondern ich sehe neben dem Problem der Erkenntnis auch das Problem der ganz banalen Kenntnis, ein Wissensmangel an Alltagserfahrungen. In der wissenschaftlichen Literatur gerinnt das "dreckige" Geschäft der Erziehung in Familie und Schule (von der analen Körperpflege des Säuglings bis zum Aufspüren heimlicher Raucher in Schulklos) zur reinen Sterilität der "pädagogischen Interaktion", die von allen Fäkalien gereinigt ist.

Die Tabuisierung von Sexualität ist auch bis heute nicht grundsätzlich in der Wissenschaft aufgehoben, so existiert für Holzkamp (1973b) unter dem Begriff Sinnlichkeit die menschliche Sexualität nicht; für Holzkamp-Osterkamp (1976) unterscheidet sich menschliche und tierische Sexualität kaum und bedarf deshalb keiner längeren Erörterung; Ottomeyer (1977) widmet der Sexualität immerhin schon 2 1/2 Seiten. Er kommt aber zu dem patriarchalischen Schluß, daß die zwiegeschlechtliche Sexualität, so wie sie heute praktiziert wird, durchweg für beide Geschlechter befriedigend ist.

5.4.2 Die lutherisch-protestantische Ethik als normative Orientierung der Intellektuellen

Die Anregungen zu den vorangegangenen und diesem Abschnitt gingen für mich stark von Max Webers Aufsätzen zur protestantischen Ethik (1904/1965) aus. Die bis heute faszinierenden Gedanken Webers über die religiösen Wurzeln der kapitalistischen Ideologie beziehen sich auf den Puritanismus und Calvinismus. Diese Richtungen sagen, daß finanzieller Erfolg, errungen durch harte Arbeit und Verzicht auf Wohlleben und Müßiggang (innerweltliche Askese), ein Zeichen der Ausgewähltheit durch Gott sei. Weber betont wiederholt, daß diese Heiligsprechung der Kapitalakkumulation nicht für den Protestantismus lutherische Provienz gelte. Im deutschen Pietismus sieht er eher Tugenden gezüchtet:

"wie sie einerseits der 'berufstreue' Beamte, Angestellte, Arbeiter und Hausindustrielle und andererseits der vorwiegend patriarchalisch gestimmte Arbeitgeber in Gott wohlgefälliger Herablassung entfalten konnten."
(Weber, a.a.O., S. 152)

Auch sieht er im lutherischen Protestantismus eine stärker Gefühlsbetontheit, die er als

"minus an Antrieb zur Rationalisierung des innerweltlichen Handelns"
(Weber, a.a.O., S. 151)

wertet. Im Norden Deutschlands, der ja überwiegend lutherischen Glaubens ist, hat sich der Kapitalismus als Wirtschaftsform zwar ebenfalls voll durchgesetzt, jedoch später als in

England oder Frankreich. Dies ist aber nicht der mangelnden puritanischen Ideologie zuzuschreiben, sondern wohl eher den politischen Verhältnissen. Hier interessiert mich die Frage, in welche anderen Richtungen gehen die Wertungen im Luthertum.

Das individualisierte Gewissen, die Errichtung einer inneren moralischen Instanz, die Entstehung des innengeleiteten Menschen (Albee 1977, S. 4) gelten als persönlichkeitsbildende Leistungen des Protestantismus allgemein. Im Luthertum gilt die Verpflichtung auf das eigene Gewissen als moralische Instanz, und der Gläubige darf sich im Gegensatz zum Calvinismus eines gnädigen Gottes sicher sein, doch hat er jede Tat vor seinem eigenen Gewissen als moralischen Seismographen zu werten. Dies Gewissen ist keine inhaltslose Kategorie, die jedes Individuum nach seinem Gusto füllt, sondern ist an Maßstäben gebunden. Diese sind vor allem in den Zehn Geboten und ihren Auslegungen durch Luther festgelegt. Diese moralischen Richtlinien werden noch bis heute von fast allen Protestanten im Konfirmationsunterricht (zwischen 13/14 Jahren) auswendig gelernt. Wie effektiv diese Aneignung von moralischen Grundsätzen für alltagspraktisches Handeln ist, wird eindeutig nicht zu klären sein, da sie sowohl im Widerspruch zu anderen mehr impliziten Normen und Geboten unserer Gesellschaft stehen und auch die gesellschaftlichen Prozesse eine totale Realisierung der Gebote nicht erlauben. Aber trotzdem möchte ich vermuten, daß ein in der Adoleszenz erworbener moralischer Leitfaden nicht ohne Virulenz bleibt, sei es nur in der Form eines schlechten Gewissens bei der Nichtbeachtung der Gebote.

Anhand der Gebote will ich jetzt diesen normativen Orientierungen darstellen.

Das erste Gebot fordert zum Monotheismus auf. Luther interpretiert dies folgendermaßen:

"Wir sollen Gott über alle Dinge fürchten
und lieben."
(Luther 1949, S. 594)

Jede der folgenden Erklärungen fängt mit dieser Standardformel an. Diese Kombination von Furcht und Liebe umschreibt das Phänomen, daß der der Furcht hat, der schwach ist, unterlegen ist, der ohnmächtig ist, der sich nicht wehren kann, den Machthaber zu lieben hat. Die Hilflosigkeit soll zur Grundlage einer positiven affektiven Bindung gemacht werden. Das dies nicht ohne weiteres möglich ist, kann man aus Luthers Frage- und Antwortspiel am Ende der Zehn Gebote ersehen:

"Was sagt nun Gott zu diesen Geboten allen?
Gott dräuet zu strafen alle, die diese Gebote übertreten. Darum sollen wir uns fürchten vor seinem Zorn und nicht wider solche Gebote tun. Er verheißet aber Gnade und alles Gute allen, die solche Gebote halten. Darum sollen wir ihn auch lieben und vertrauen und gerne tun nach seinen Geboten."
(Luther, a.a.O., S. 596)

Unterordnung wird durch Strafandrohung erzwungen, dies ist parallel zu dem zu sehen, was Freud als Unterwerfung in der Ödipaeln Phase beschreibt. Die Liebe aber wird gefordert durch das Versprechen einer Belohnung.

Da im Luthertum mit dem ersten Gebot weitaus ernster umgegangen wird als im Katholizismus, sind alle Vermittler zwischen Mensch und Gott, Heilige, Fürsprecher, Seelige abgeschafft. Der Mensch steht allein vor Gott, der Gnade, seinem eigenen Gewissen.

Im zweiten Gebot schlägt sich in den Luthererklärung die Präferenz für das "Wort" durch, das nicht mißbraucht werden darf, und so heißt es zum dritten Gebot bei der Feiertagsheiligung:

"Wir sollen Gott fürchten und lieben, daß wir die Predigt und sein Wort nicht verachten sondern dasselbe heilig halten, gerne hören und lernen."
(Luther, a.a.O., 594)

Im Gegensatz zu puritanischen und calvinistischen Feiertagsregelungen mit den Verboten von öffentlichen Spielen und Wirtshausbesuchen war der lutherische Protestantismus nie so rigide, er vermeinte durch Worte zu wirken auch ohne Verbote. Diese Vorliebe für das Wort zeigt sich in starkem Maß in dem Gottesdienst, dessen Zentrum die große Predigt ist (nicht wie im Katholizismus die Meßfeier) und die Verkündigung des Evangeliums. Aus dem Gottesdienst ist fast alles, was nicht verbal oder vokal ist, getilgt. Den Sinnen wird weder eine Vielfalt an Farben, plastischen Bauformen, Bewegungen und Gerüchen geboten wie in der Messe und im katholischen Kirchenbau; alles ist auf das Wort gerichtet, das in der Form der asymmetrischen Kommunikation von der Kanzel und vor dem Altar verkündet wird. Als emotionale Gemeindeäußerung ist allein der Gesang und einige kurze liturgische Respodien erlaubt. Der Kirchengesang hat sicherlich eine verbindende Wirkung, aber auch er gestattet Ge-

fühlsäuerungen nur über Ton und Wort. Diese Hochschätzung des Wortes (Wobbermin 1933) gründet auf den Anfang des Johannevangeliums und wird bei Luther als Wort Gottes zum Heiligenden an sich, so heißt es zum Sakrament der Taufe:

"Wasser tuts freilich nicht, sondern das Wort Gottes, denn ohne Gottes Wort ist das Wasser schlecht Wasser und keine Taufe."
(Luther, a.a.O., S. 600)

Bei der Frage nach der Würdigkeit das Abendmahl zu empfangen, heißt es

"Fasten und leiblich sich bereiten ist wohl eine feine äußerliche Zucht, aber der ist recht würdig und wohlgeschickt, der den Glauben hat an diese Worte."
(Luther, a.a.O., S. 601)

Materielle Dinge und Handlungen erhalten ihre Weihe, ihre Bedeutung erst durch das Wort, durch den "Glauben an das Wort". Im Gegensatz zum Zeremoniell der Messe, in dem alle Sinne angesprochen werden, kann man im protestantischen Gottesdienst von einer Restriktion der Sinnlichkeit sprechen (dazu: Rost 1930).

Durch das göttliche Wort erfährt das menschliche Wort in der Predigt seine Weihe. Die tägliche Bibellektüre gehörte in religiösen protestantischen Kreisen zur Pflicht. Der evangelische Theologe, der kein Laie sondern zu den ersten ausgebildeten klerikalischen Fachleuten zählt (erst in der Gegenreformation wurden katholische Priester allgemein professionell geschult), muß bis heute in der Lage sein, biblische Texte sowohl auf he-

bräisch, griechisch wie lateinisch lesen und vergleichen zu können. Dies erfordert ein intensives philologisches Studium. Auch seine Tätigkeit in der Seelsorge spielt sich überwiegend im Gespräch ab. Diese Fixierung auf Sprechen, Lesen, Interpretieren von Textstellen, wie sie der protestantische Theologe beispielhaft seiner Gemeinde als Beziehung zum Geistlichen vorlebt, ist säkularisiert in einigen Richtungen der Sozialwissenschaft wiederzufinden. So etwa bei G. H. Mead, wenn er über die allseitige Kommunikation einen idealen Gesellschaftszustand erreichen will, oder bei Habermas, für den im Diskurs eine ideale Lebensform aufscheint (siehe 4.3).

In dem vierten Gebot, das nach dem alten Testament nur zur Ehrfurcht vor den Eltern auffordert, erweitert Luther dies zu einem weitaus umfassenderen Gehorsamsgebot:

"Wir sollen Gott fürchten und lieben, daß wir unsere Eltern und Herren nicht verachten noch erzürnen, sondern sie in Ehren halten, ihnen dienen, gehorchen, sie lieb und wert haben."
(Luther, a.a.O., S. 594)

Die Unterordnung unter Gott setzt sich hier auf der gesellschaftlichen Ebene als Gehorsam vor den Herren und den Eltern fort. Die Einstellung des Luthertums zur Obrigkeit, zu den Herren, ist anders als in den übrigen protestantischen Religionen. So steht im Calvinismus Tyrannenmord im Programm, der Puritanismus versteht sich auf Grund seiner Verfolgungen in England eher als private Religionsorganisation. Das Luthertum dagegen hat sehr früh seinen Frieden mit dem Staat gemacht. Luther hat sich sowohl in der Auslegung des Satzes "Gebt dem Kai-

ser, was des Kaisers ist, und gebt Gott was Gottes ist", wie auch in den Bauernkriegen auf die Seite der weltlichen Obrigkeit gestellt. Seit den Augsburger Religionskriegen konnte der Landesfürst die Konfession bestimmen, und er wurde für die lutherische Kirche auch zum geistigen Oberhaupt in den einzelnen Territorien. So lag das Luthertum nicht im Konflikt mit der staatlichen Gewalt, sondern bejahte sie und tendierte durch die Bindung an den Landesfürsten zu einem Territorialismus, den man als Vorläufer eines Nationalismus sehen kann im Gegensatz etwa zum Übernationalismus der katholischen Kirche. Diese Bindung zwischen Staat und Kirche ist bis heute geblieben. Der Staat treibt die Kirchensteuer ein und verpflichtet sich für die Altersversorgung der Theologen. Im Ordinationsgelübde im 19. Jahrhundert in Preußen verpflichtete sich jeder einzelne Pastor auf den Staat, heute leisten die Landeskirchen insgesamt einen Eid auf die Verfassung. Diese Staatstreue wird bis heute im Gottesdienst folgendermaßen beschworen:

"Fürbittegebet

Wir bitten dich für unser Volk und Vaterland:
Gib uns alle Zeit eine Obrigkeit, die dich
fürchtet, damit Zucht und Ordnung im Lande
herrsche. Steure allen bösen und gottlosen We-
sen und versöhne, die in Unfrieden miteinander
leben."

(Agende für evangelisch-lutherische Kirchen und
Gemeinden, Bd. I, 1964, S. 304)

Gegen Zucht und Ordnung des Staates ist also kein Widerstand vorgesehen. Der von Niemöller berichtete Satz:

"Als die Nazis die Kommunisten holten, habe ich geschwiegen; ich war ja kein Kommunist. Als sie die Sozialdemokraten einsperrten, habe ich geschwiegen; ich war ja kein Sozi. Als sie die Katholiken holten, habe ich nicht protestiert,

ich war kein Katholik. Als sie mich holten,
gab es keinen mehr, der protestieren konnte."
(nach: Stern 16.6.1976)

zeigt in eindringlicher Weise den Gedankengang der apolitischen individuellen Entpflichtung und ihrer Folgen. Daß die Haltung der Kirche, auch der Pekkennenden Kirche, im Dritten Reich die Besitzstandswahrung war und nicht der Widerstand, haben Huber et al (1976) nachgewiesen.

Die Festlegung auf konservative soziale Ordnungen als gottgewollte oder - im Wissenschaftsjargon - als ontologisch gesetzte gehört zur protestantisch-lutherischen Tradition.

Das fünfte Gebot, das alttestamentarische Tötungsverbot, erweitert Luther auf Ächtung jeglicher Form von Gewalt, man soll seinem Nächsten

"an seinem Leibe keinen Schaden noch Leid tun,
sondern ihm helfen und fördern in allen Leibes-
nöten."
(Luther, a.a.O., S. 595)

Mit dem Verbot der körperlichen Aggression und dem Gebot zur ständigen Hilfe werden alle zwischenmenschliche Konflikte auf der nonverbalen Ebene ausgeschlossen. Dies wird im 9. Gebot auch noch auf die verbalen Prozesse ausgedehnt. Da es nur erlaubt ist, dem Nächsten Gutes zu tun, nur Gutes von ihm zu reden, werden alle Konflikte verdrängt. Jede aversive Stimmung, die ich gegenüber einem anderen empfinde, wird so zu meinem alleinigen Problem, zu meinem Versagen. Interpersonelle Konflikte werden, da sie nicht ausgetragen werden können, zum Er-

lebnis der eigenen Unvollkommenheit. Diese wiederum darf nicht nach außen dringen, sondern muß mit dem eigenen Gewissen verhandelt werden.

Im sechsten Gebot, das den Ehebruch verbietet, erweitert Luther diese Forderung über den faktischen Ehebruch hinaus

"Auf ein keusch und züchtigt leben in Worten und Werken."
(Luther, a.a.O., S. 595)

Im Zusammenhang mit der Forderung des Zehnten Gebotes, nicht des nächsten Weib zu begehren, zeigt sich hier die Verdrängung jeder Art außerehelicher sexueller Anziehung. Bereits gedankliche oder seelische Zuwendung wird so zu einem moralischen Vergehen (noch in der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts wurde einem hohen evangelischen Würdenträger empfohlen, von seinem Amt zurückzutreten, weil er sich seelisch zu einer Frau, mit der er nicht verheiratet war, hingezogen fühlte. Er trat zurück und empfand dies zwar als hart aber doch als gerecht).

Die Restriktion der Gefühle in der Sexualität aber auch in den anderen Äußerungen der Sinnlichkeit, sowie die Verdrängung von Konflikten bewirkt eine Inversion der Gefühle und eine fast maskenhafte Freundlichkeit anderen gegenüber. Nicht das spontane Gefühl sondern die gebotene Freundlichkeit wird gezeigt. Der unterschwellige Aggressionsstau kann ein Syndrom der Unterdrückung durch Milde erzeugen. Der sanft lächelnden Überheblichkeit, die man an Personen, die in protestantischen Pfarrhäusern erzogen wurden, beobachten kann, kann man sich kaum entziehen.

Im Siebten, Neunten, Zehnten Gebot bekommt das persönliche Eigentum an Gütern und Personen (Gesinde und Ehefrau) seine sakrale Weihe. Der kapitalistische Warenaustausch wird geschützt durch das Verbot der "Falschen Ware", der "List", des "Scheins von Recht". Zwar sind diese Gütemaßstäbe, wie Weber sagt Voraussetzung für ein Funktionieren des Marktgeschehens, aber sie sind wie das Eigentumsrecht nicht die wichtigsten Bedingungen für das kapitalistische System. Eine explizite Orientierung an der Kapitalakkumulation ist im lutherischen Protestantismus nicht zu finden.

Die Konstitution des eigenen Gewissens, vor dem sich der einzelne Mensch rechtfertigen muß, und durch das er sich selber frei oder schuldig sprechen kann, fordert den Einzelnen zur ständigen Reflexion seiner Handlungen auf. Zwar sind ihm mit den Zehn Geboten eine Richtlinie gegeben, nicht aber eine starre Orientierung für jeden Fall der Alltagspraxis (eine katholische Beichtanleitung geht bedeutend mehr ins Detail). Dies Streben nach Erkenntnis der eigenen Taten (dazu: Franz 1937, Spiegel 1968) bedeutet übertragen für die Wissenschaft das Streben nach Wahrheit, und wie es so schön seit Humboldt heißt, in Einsamkeit und Freiheit. Da der Einzelne den anderen nur seine positiven Gefühle zeigen darf, ist er für alle anderen Regungen auf sich selbst verwiesen. Der Zweifel an sich selber, an seiner Erkenntnis, der schon in der Ausrichtung auf die individuelle Gewissensforschung angelegt ist, führt durch die Verdrängung aver-siver Gefühle und sexueller Strebungen zu einer intensiven Einsamkeit und chronischen Ängstlichkeit (Albee, a.a.O., S. 12). Die Reduktion von Sinnlichkeit auf den auditiven Kanal läßt

menschliche Erlebnismöglichkeit einerseits verkümmern, schärft aber andererseits die spezielle Fähigkeit im Umgang mit Sprache. Dies ist das Medium in dem sich religiöse, philosophische und sozialwissenschaftliche Weltinterpretation äußert. Da mit Luther die Entwicklung der deutschen Hochsprache begann, und diese über die Gottesdienste und die Bibellektüre verbreitet wurde, sind auch im schulischen Bereich die Einflüsse der protestantischen Sprachfixierung, besonders im Deutschunterricht, zu erkennen (siehe 2. 3)

Dieser einzelne, der in reduzierter Sinnlichkeit sich nur dem Wort, der Wahrheit, dem Denken verpflichtet fühlt, scheint einen großen Monolog zu führen und ist nur manchmal gezwungen, Gesellschaft als "ärgerliche Tatsache" (Dahrendorf) wahrzunehmen. In dieser Fixierung auf sich selber nimmt er die anderen und seine Gemeinsamkeit mit ihnen kaum wahr. Als Gegengewicht zur Form dieser Einsamkeit ist das Hochspielen der Gemüthaftigkeit der Familie zu sehen, die diese Forderung nach schönem Gefühl nicht erfüllen kann.

5.4.3 Die reale Mittelschichtsfamilie und die Ausbildung in der Schule

In der Abweichung von der unter 5.4.1 geschilderten Idealfamilien haben die realen Familien einige Besonderheiten. Im Gegensatz zu der nach außen hin offenen Pfarrfamilie ist die durchschnittliche Familie nach außen hin geschlossen, ihr Kreis darf nur auf Einladung hin betreten werden. Diese Einladungen

ergehen nur an ausgewählte Personen, die etwa sozial gleich stehen. Dies bedeutet für die Erlebnisse der Kinder eine gewisse Einförmigkeit in bezug auf menschliches Verhalten. Besonders in den Städten kann dadurch keine Alltagswahrnehmung von dem Leben anderer Gruppen oder von Personen, die von der Mentalität der eigenen Gruppe abweichen, stattfinden. Diese Form von Familien- und Bekantenerfahrung begünstigt ein Absolutsetzen der eigenen Wertvorstellungen und Handlungsmuster. Weiterhin sind im Gegensatz zu dem idealtypischen Pfarrhaus heute überwiegend Arbeitsplatz und Wohnung getrennt. Dies bedeutet für die Lernerfahrung der Kinder eine weitere Einschränkung. Sie erleben nur die reproduktive, nicht entlohnte Arbeit der Mutter zu Hause und erfahren von der Berufstätigkeit der Eltern nichts im direkten Kontakt, oft sind auch durch Erzählungen die Tätigkeiten nicht mehr vermittelbar. Dies gilt für alle Gruppen der Bevölkerung.

Die schon vorher erwähnte qualitative Zuwendung zum Kind, die größere Aufmerksamkeit, die man der Erziehung zuwendet, hat schon seit längerem eine individualisierende Funktion. Unterschiedlichkeiten minimalster Art werden als Besonderheiten herausgestellt. Jede Art von Fortschritt in der Entwicklung wird von den Eltern, besonders in den ersten Jahren, stark bewundert und gelobt. Meine Vermutung ist, daß besonders Eltern mit höherer Schulbildung diese Art der Zuwendung extrem praktizieren. Um es plastisch und vulgär auszudrücken, werden in Mittel- und Oberschichtsfamilien, nach meiner Erfahrung, noch der Fuz der Nachkommenschaft rot angestrichen, mit Schleifchen versehen und allen Verwandten und Bekannten auf einem silbernen Tablett ser-

viert. Dies wird, so vermute ich, wohl auf die Einschätzung des Kindes in bezug auf seine Tätigkeiten wirken. Da Eltern untereinander mit den Fähigkeiten ihrer Nachkommenschaft wetteifern, geht für das Kind Konkurrenzhaltung wohl schon früh in seine Charakterstruktur ein. Das individuell Besondere, das oft nur eine banale Variation des Üblichen ist, wird so von dem ersten Lebenstag an zu einer sowohl intra- wie interpersonalen Fähigkeit zur Absetzung vom Konkurrenten.

Diese Individualisierung und geringe soziale Erfahrungsmöglichkeiten ist bei den Gruppen der Jugendlichen aus "besseren" Kreisen stark vorhanden. Peergroups auf dem Spielplatz und der Strasse werden von Mittelschichtseltern mit Mißtrauen betrachtet. Die Kinder und Jugendlichen erhalten zwar ein über die Familie und Schule hinausgehendes Beschäftigungsangebot (Sport, Musik Ballett usw.) jedoch ist es ihnen überwiegend nicht gestattet, sich einer informellen Kinder- oder Jugendgruppe anzuschließen. In der Familie ist auch die Variation an Erfahrung mit Personen nicht groß, bei Angestellten und Beamten sind ein bis zwei Kinder üblich. Das bedeutet für die Kinder oder das Kind, daß sie immer im vollen Blickfeld der elterlichen Überwachung und Besorgnis stehen. Diese Kleinstfamilie ist interessanterweise bei akademisch Selbständigen nicht zu finden (nach Prokorp, a.a.O., S. 75/76), bei denen die Quote der Selbstrekrutierung am größten ist. Eine eindeutige Beziehung zwischen geringer Kinderzahl und hohem Bildungserfolg auf Grund von größerer Zuwendung zum einzelnen Kind ist aus diesen Zahlen nicht zu schließen. Es ist eher anzunehmen, daß eine geringe Kinderzahl den Wünschen der Eltern nach weniger Belastung entspricht als pädagogischen

Gründen.

Von den Mittelschichtsfamilien kann man zusammenfassend sagen, daß sie in immer verstärkterem Maße nur Ausschnitte von Realität dem Kinde anbieten und eine starke Betonung auf personale Unterschiede legen, die ständig in Konkurrenzhaltungen einbezogen werden. Als außerhäusliche Aktivitäten werden solche unterstützt, die meßbare und vorzeigbare Leistungen hervorbringen. Ich möchte nach meinen Beobachtungen behaupten, daß es in gehobenen Mittelschichtsfamilien für viele Kinder und Jugendliche eine Überkontrolliertheit gibt. Gesetzlich steht den Eltern bis zur Mündigkeit die Bestimmung über den Umgang mit anderen Personen für ihre Kinder zu. Dies wird auch praktiziert indem entweder der Umgang mit den Eltern nicht angenehmen Freunden verboten oder durch Ausgangseinschränkungen erschwert wird. So ziehen sich die Kinder in ihre Einzelzimmer zurück und zeigen starke Neigungen zu Tagträumen, besonders in der Pubertät. Soweit diese Abkehr von der Realität sich in der Form von Lektüre darstellt, sind die Eltern darauf noch besonders stolz. Diese Form der individuellen Einsamkeit kann sowohl Flucht aus der Realität wie Reflexion über diese ermöglichen (Bühler 1975).

Die weitere Erfahrungswelt des Heranwachsenden in seiner Ausbildung ist die Schule. Sie wird gerne als Mittelschichtsinstitution bezeichnet. Dies bedeutet aber nicht, daß Kinder der Mittelschicht mit besonderem Vergnügen dort hingehen. Allerdings ist für sie ein höherer Schulabschluß entweder eine Familien-selbstverständlichkeit oder nur ein kleiner Schritt voran auf der Skala des sozialen Prestiges. Für sie ist ein Versagen in

der Schule dann eine individuelle Katastrophe (Gottschalch 1975). Zwar wird in der Schule neben dem offiziellen individuellen Konkurrieren in bezug auf Leistungen auch eine unterschwellige Kameradschaft gelebt, die aber für die Mittelschichtskinder nicht in ein Gruppenerlebnis in der Freizeit übergeht, sondern mit dem Unterrichtsende aufhört. Nur individualisierte Zweierfreundschaften werden auch außerhalb der Schulzeit gepflegt.

Die von den Eltern unterstützten oder angeregten Freizeitbeschäftigungen mit Lektüre, Kreativem oder Sport bringen den Kindern wahrscheinlich auch in der Schule Vorteile. Lektüre bedeutet zusätzliche Information, besonders da sie oft in anregenderer Form dargeboten wird, als in der Schule. Sport ermöglicht eine Betätigung der Motorik, eine bessere körperliche Verfassung. Die musischen Beschäftigungen fördern sicherlich die Fähigkeit, Materialien zu variieren, die vielleicht einen Transfer auf andere Gebiete ermöglichen, so daß neben der reinen Reproduktion hier in der Freizeit auch Kreativität allgemein geübt wird.

Die Bedeutung, die Mittelschichtseltern den individuellen Leistungen ihrer Kinder vom Beginn ihres Lebens an beimessen, und die Ausrichtung auf die Schulbildung, sowie die Einschränkung der personalen Kontakte und das Angebot an Freizeitaktivitäten lassen die Schüler die Schule als ein Übel zwar, aber als ein unangreifbar notwendiges ansehen.

5.4.4 Die Universität als Ausbildungsstätte der Intelligenz

Die Universität als Ausbildungs- und Sozialisationsfeld ist von einer eigenartigen Diffusität. Einerseits ist sie eine vom Staat eingesetzte Institution zur Ausbildung von hochqualifizierten Fachleuten, andererseits will sie gerade keine spezialisierten Berufskenntnisse vermitteln (Ziegeler 1913). Vom Beginn des 19. Jahrhunderts an bis heute ist es erklärtes Ziel universitärer Lehrbemühungen, die Erkenntnis des Allgemeinen, des Absoluten zu fördern, der Bildung durch Wissenschaft zu dienen (Amrich 1956, S. 4 und S. 7). Dies ist zu verstehen aus den Ideen der preußischen Universitätsgründung, die als Herzstück der Universität die Philosophie sahen. Bis heute sind diejenigen Fächer, die sich aus der Philosophie entwickelt haben, die geisteswissenschaftlichen, die sozialwissenschaftlichen, die philologischen und historischen, am reinsten dem Dualismus von Fachausbildung und Allgemeinbildung verpflichtet. In diesen Gebieten werden jene Sinnproduzenten und Multiplikatoren von Theorien qualifiziert.

Vom Lebenslauf her gesehen, ist die Zeit des Studiums ganz besonders von Einsamkeit und Freiheit bestimmt. Die Loslösung von der familialen Primärgruppe bedeutet sowohl die Freiheit von der Aufsicht durch Erziehungspersonen wie aber auch die Einsamkeit als Loslösung von gewachsenen personalen Bezügen. Mit Ende der Schulzeit zerfällt auch die Gruppe der Klassenkameraden. Trotz Konkurrenzkampf ist eine Klassengemeinschaft eine klar umgrenzte Gruppe, in denen sich die Individuen gegenseitig wahrnehmen können; Interaktionen zwischen den Schülern und zwischen Schülern und Lehrern haben die Stabilität, die auf Erfahrungen von

vorangegangenen Interaktionen basiert. Neben dieser emotionalen Sicherheit ist auch die Form der Lehrstoffvermittlung in der Schule eindeutig, es geht um die Reproduktion von vorgegebenen Wissen. Im universitären Lehrbetrieb fallen diese Sicherheiten fort. Aus einer Vielfalt von Vorlesungen und Übungen kann der Student frei wählen oft ohne hinreichende Vorinformation in bezug auf den Studiengang seines Faches und ohne Kenntnisse, was sich hinter Vorlesungs- und Seminarankündigungen als Wissensgebiete verbirgt. Sowohl die Lehrpersonen wie die Mitstudenten sind ihm fremd und verbleiben dies auch zum größten Teil im Verlauf des Studiums. Selbst als die Verhältnisse im 19. Jahrhundert noch idyllischer waren, stellte die erste Phase der universitären Ausbildung eine Phase der Anonymität dar. Fichte sah in dieser Loslösung von Schule und Elternhaus die Möglichkeit zur Loslösung aus traditionellen Verhaltensweisen, aus dem Philistertum (nach Anrich, a.a.O.). Man kann also sagen, daß der Student mit dem Beginn seines Studiums einer institutionalisierten Verhaltensverunsicherung ausgesetzt wird. Der Wegfall von personalen Bezügen und der Regeln, die Handeln bestimmen, wirft das einzelne Individuum auf seine jeweiligen psychischen Ressourcen zurück; der Kontaktfreudige wird Kontakte finden, sei es daß er sie selber initiiert oder das Angebot von Hochschulgruppen annimmt; der Selbständige wird sich langsam durch den riesigen Griesbrei von Wissensstoff seine eigenen Maulwurfsgänge bahnen und das Chaos von Wissen für sich selber ordnen. Da ein Student solche Leistungen seinen subjektiven Qualitäten zu verdanken scheint, und er bis zum Ende des Studiums immer wieder individuelle Leistungsbeweise erbringen muß, ist die Hochschätzung der individualistischen Tüchtigkeit nur konsequent, besonders da

ja in den Zwangsaggregaten von Familie und Schule nicht die Solidarität von gleichen gelernt wird, sondern nur eine erzwungene Affinität der Mitglieder besteht.

Im sozialwissenschaftlichen Bereich ist das einzige Medium der Interaktion die Sprache. Diese wird überwiegend in der Form der einseitigen und isolierten Kommunikation zwischen Dozent und Hörer, zwischen Buch und Leser und in der Form der Erstellung eines schriftlichen Delaborates geübt. Auf der Basis der Lektüre spielt sich dann die Seminardiskussion ab. Diese verläuft noch überwiegend in der restringierten Form des Einzelpersonenreferats und den gelegentlichen Zwischenfragen der Seminarteilnehmer, hauptsächlich des Dozenten. Diese Sprechsituation wird daher zu einer Pseudo-Prüfungssituation. Aber auch diejenige Seminarform, in der eine Gruppe ihre Arbeitsergebnisse gemeinsam vorträgt und die Diskussion überwiegend von den Mitstudenten getragen wird, ist nicht von Ängsten frei, da jeder einzelne vor der schier unendlichen Zahl der Literatur resigniert und dem individualistischen Irrtum anheimfällt, daß jeder andere über ein größeres Wissen verfügt als er. Dazu kommt noch, daß ein fachspezifisches Vokabular beherrscht werden muß, das dem Anfänger die Diskussion zum Teil unverständlich macht. Die neu zu erlernende Sprache an der Universität ist nur zum geringsten Teil eine begründete Fachsprache, sondern betont eher den elitären Charakter einer Geheimsprache (Andresky 1977, Bourdieu/Tasserion 1971). Die Beteiligung an Seminardiskussion ist weiterhin für den einzelnen noch besonders erschwert durch die große Zahl der Teilnehmer an manchen Seminaren (Hauptseminar in Pädagogik 80 - 120 Personen), man muß schon die Ambition eines

Volkstribuns in sich verspüren, um die Scheu vor einer großen Menge zu sprechen, zu überwinden. Dieser Sprung von individualistischer Aneignung von Wissen und öffentlichem Kundtun der eigenen Gedankengängen gelingt nur wenigen, so daß in den Seminaren eine inoffizielle Selektion stattfindet. Nur der redende nicht der schweigende Student wird vom Dozenten wahrgenommen, dies ist bei der Menge der Personen und der Kürze der Seminarzeit nicht verwunderlich.

Der Stil der Seminardiskussionen hat einen bestimmten akademischen Showeffekt, nicht nur weil es eine inoffizielle Podiumsdiskussion ist, sondern weil der Diskutierende die Kunst beherrschen muß, in feiner Bescheidenheit den Eindruck eines ungeheuren Fachwissens zu vermitteln, blitzschnell auf Argumente reagieren können muß und des weiteren noch über eine elaborierte und trotzdem noch verständliche Formulierungsfähigkeit verfügen muß. Das Inhaltliche der Diskussion erfordert eine feine Taktierungsgabe, ein Student, der stets die Meinung des Dozenten vertritt, wird vielleicht als fleißig nicht aber als intelligent angesehen; Studenten, die den wissenschaftlichen Ansatz des Dozenten von Grund auf in Frage stellen (sogenannte „linke Studenten“) gelten zwar eher als intelligent, aber sie sind gleichzeitig unbequem und kaum förderungswürdig. Der goldene Mittelweg zwischen diesen Polen möchte ich als Kompetenz zum eingeschränkten Widerspruch bezeichnen; der Student muß in der Lage sein, einen harten intellektuellen Zwei-, Drei- oder Vierkampf durchzufechten, aber er muß auch genau den Punkt bemerken, an dem sich die akademische Blässe des Dozentengesichtes zu röten beginnt, um dann einzulenken.

Bargel (1975, S. 140) stellt drei Idealtypen von Studenten vor. Erstens den fleißigen Detailarbeiter, der unter ständig wachsenden Minderwertigkeitsgefühlen steht. Zweitens den fachlichen Durchblicker, den sozial geschickten, der die Arbeiten anderer nutzen kann und soziale Kontakte liefert. Und Drittens den fachlichen Durchblicker, der am meisten sich mit meiner Beschreibung des erfolgreichen Studenten deckt. Allerdings faßt Bargel diesen zu positiv, denn sie haben Mut und Selbstbewußtsein und können die Anforderungen nach qualitativen Schwerpunkten ordnen. Er übergeht die Beziehungen zwischen den Studenten und den Lehrpersonen.

Diese sind sowohl anonym wie familiaristisch. Das erste beruht auf der großen Zahl der Stunden und der Kürze der Zeit die für gemeinsame Arbeit und Gespräche vorhanden ist. Das zweite ist an Bezeichnungen wie "Doktorvater" abzulesen, oder aus Fragen zu schließen: Bei wem studieren Sie? Nicht das Fach, sondern die Person des Mentors erscheint von Bedeutung. Zwar überwiegt in der Ausrichtung auf Massenausbildung von Akademikern die Anonymität mit all ihren Formen und Verhaltensverunsicherungen, aber auf der anderen Seite finden wissenschaftliche Auseinandersetzungen zwischen wahrnehmbaren Personen statt. Trotz der auf überwiegenden Ausrichtung auf Lektüre können neue Erkenntnisse, Paradigmen erst in der Diskussion zwischen Leuten, die sich gegenseitig gleiche Kompetenz zuschreiben, dargestellt und verteidigt werden. Was Habermas in seinem Diskursmodell entwirft, ist diese Form der wissenschaftlichen Diskussion, die tatsächlich allen Mitgliedern Rationalität unterstellt. Allerdings wie schnell einzelnen Teilnehmern an einem Diskurs rationale Glaubwürdigkeit abgesprochen wird, scheint Habermas noch nicht bemerkt zu haben,

während dies bei offiziellen und informellen Gesprächen, in Seminaren, Sprechstunden und Kongressen, unentwegt geschieht. Die Umgehung des Verbots der üblen Nachrede hat seinen spezielle akademische Variante. Da es sich bei Sozialwissenschaftlern um wortgewandte Leute handelt, handhaben sie das Mittel der Ironie mit der größten Perfektheit, so ist es möglich, die direkte Verleumdung zu vermeiden und trotzdem den Kollegen der Lächerlichkeit und der Abwertung preiszugeben. Zum anderen ist aber die Form der verbalen Auseinandersetzung nicht nur als ein Mittel zur Selbstdarstellung und Herabsetzung von Konkurrenten zu sehen, sondern sie stellt auch den immer währenden Versuch zur größeren Erfassung der Realität dar.

In diesem unter Wissenschaftlern laufenden Kommunikationsprozeß gibt es Spielregeln, die eine gewissen Konformität der Meinungen gewährleisten. Wenn Kuhn (1965) wissenschaftliche Revolutionen als Wechsel von Paradigmen oft jungen oder mangelhaft sozialisierten Forschern zuschreibt, so kommen wohl für Innovationen verschiedene Aspekte zusammen. Abgrenzungen zu vorangegangenen Wissenschaftsgeneration können als akademische ödipale Konflikte neue Aspekte in einer Interpretation dominant hervortreten lassen. Die nach Kuhn nicht vollständig vollzogene Sozialisation zeigt wohl, daß nicht bei jedem Wissenschaftler die Anpassung an das Vorgegebene total ist, sondern daß er auf der Basis von gesellschaftlichem Wissen Widersprüchlichkeit von Aussagen und problematische Interpretationen nicht einfach akzeptiert. Wenn es nicht mehr gelingt mit den vorhandenen Ikonen Ordnung und Sinn in das "Chaos einzelner Face-to-Face Begegnungen" (Strasser/Knorr 1976, S. 29) einzubringen, stellt sich ein

neues Interpretationsproblem. Dies wird in der Wissenschaft oft nur isoliert betrachtet und verbleibt auf der rein denkerischen Ebene. Wie Holzkamp es für die Untersuchungen der 'Problem-Solving'-Forschung darstellt scheint diese Forschung den Zusammenhang des Allgemeinen oft nur noch im Denken zu fassen und damit den Zusammenhang zu der Realität zu verlieren.

"Eine besondere Eigenart des Problemlösens ist, das ausschließliche Angebot von Probele-
men die tatsächlich allein im Denken lösbar
sind (...). Der Erfolg des Denkprozesses ist
hier demgemäß ausschließlich von dem Endzu-
stand der gedanklichen Lösung her bestimmt.
Auch Widersprüche erscheinen nur als Wider-
sprüche im Denken, die auf dem Wege zur Pro-
blemlösung beseitigt werden müssen. Denkpro-
zesse, sofern sie sich nicht auf den Endzu-
stand des Lösens von Problemen, sondern des
Begreifens der Eigenart von Wirklichkeitsstruk-
turen richten, und sofern Widersprüche nicht
als bloße Denkwidersprüche zu beseitigen son-
dern als Realwidersprüche zu erkennen sind,
bleiben außerhalb des Blickfeldes."
(Holzkamp 1973 b, S. 354).

Dieses Ausrichten auf rein logische Denkprozesse, die sich auf der ätherischsten Stufe als formale Logik ohne Inhalt präsentiert, bedeutet für die Sozialwissenschaften, daß zwar Teillösungen gefunden werden können, aber daß die Wissenschaft blind bis im besten Fall einäugig für die Realität ist.

So ist es für den Alltagsverstand z. B. kaum begreifbar, daß es ein pädagogisches Institut an einer Universität geben kann, das als Schwerpunkt die empirische Erforschung der Schule hat, und daß dann die Mitglieder dieses Instituts, Schule nur aus Büchern und aus der Erinnerung an die eigene Schulzeit kennen. Trotzdem kann ein solches Institut seine Aufgaben, Pädagogen gedankliche

Lösungswege zu vermitteln, erfüllen. Zwar bedeuten diese kaum Hilfen für die Erziehungspraxis, sind aber für die Verunsicherung der Erzieher in der Praxis durchaus dienlich.

Verhaltensverunsicherung ist ein zentraler Aspekt der Ausbildung an den Universitäten, Loslösung von der primären Familiengruppe und reproduktiver Lerntätigkeit wird dadurch erreicht, so wie die endgültige Formung der eigenen Substanz. Die Distanz von der Realität, die Fixierung auf den verbalen und denkerischen Bereich, und die Ausklammerung der Praxis ermöglicht eine Generalisierung von Geschehnissen nach Maßgabe der üblichen Deutungsmuster und ebenfalls eine Irrealität, eine Beziehungslosigkeit zu Personen und Geschehnissen. Daß Gesellschaft etwas außerhalb von Personen ist, scheint den Alltagserfahrungen von Intellektuellen zu entsprechen, deren beschworene Distanz zur Realität so zu einer Distanzlosigkeit von der eigenen Erfahrung wird.

5.4.5 Zusammenfassung

In die Vorstellungen einer armen, weltoffenen Familie, wie sie sich in dem idealisierten Bild einer Pfarrfamilie darstellt, gehen die Tabuisierung der Sexualität, eine klare Geschlechterrollenteilung und eine Überemotionalisierung ein. Die Frau als Gehilfin des Mannes hat zwar kein Anrecht auf eigene Kreativität und Sexualität wird aber in dieser dienenden Rolle idoliert. Dies kann man bis heute aus den literarischen Widmungen von kreativ tätigen Männern herauslesen. Die Einschränkung der Sexualität auf den ehelichen Akt zum Zweck der Kinderzeugung,

wie sie letztlich auch noch Freud darstellt, bewirkt einen Rückzug für alle nicht verheirateten Personen auf den Autoerotismus, der allerdings nur in den Formen gefühlsmäßiger und geistiger Onanie gestattet war. Der im vierten Kapitel diskutierte primäre Narzißmus ist also etwas sekundäres, produziertes, da sinnliche Annäherung tabuisiert wurden, mußte sich das Einzelwesen auf sich selbst zurückziehen.

In der protestantisch-lutherischen Ethik ist die Entsinnlichung der Erfahrungen auch noch auf weitere Gebiete ausgedehnt. Als Gnadenmittel gilt allein das Wort. Die Ausrichtung auf Sprache, in der Ausbildung und Tätigkeit der Theologen schärft in monomanischer Art die verbalen Fähigkeiten. Das individuelle Gewissen als einzige Instanz läßt die Menschen einsam und auch ängstlich werden. Die Ausrichtung des lutherischen Protestantismus auf Sprechen, Gewissenserforschung und Bildung ist keine Voraussetzung für erfolgreiche Finanztätigkeiten, aber durchaus günstig für immer währende Auseinandersetzungen mit philosophischen geistes- und sozialwissenschaftlichen Problemen.

In den realen Mittelschichtsfamilien ist Weltoffenheit verschwunden, Restriktionen im sozialen Umgang und starke Überwachung der Tätigkeiten der Kinder sind Kennzeichen für die gebildete Familie in den größeren Städten. Die banalen Variationen der allgemeinen Entwicklung bei dem einzelnen Kind werden von den Eltern mit besonderer Aufmerksamkeit beobachtet und immer sofort in den Vergleich zu den Tätigkeiten anderer Kinder gebracht. Individualisierung und Konkurrenzhaltung werden so von den ersten Momenten des Lebens eingeübt. Freizeitaktivitäten der Kinder ha-

ben vorzeigbare Ergebnisse zu erbringen. Da diese zusammen mit der Lektüre Zusatzinformationen und ausgleichende Aktivitäten in Bezug auf die Schule bieten, könnte es sein, daß den Kindern dadurch schulische Lernprozesse erleichtert werden. Besonders dient meiner Meinung nach der musische Freizeitunterricht dazu, die in den Schulen vernachlässigte Kreativitätsförderung zu ersetzen. Die Angebote des Elternhauses zur Stärkung der individualistischen Konkurrenzfähigkeit sind gekoppelt mit der ausschließlichen Zielrichtung aller Aktivitäten auf den Schulerfolg.

In der universitären Ausbildung wird über systematische Verunsicherung in allen Bereichen eine weitere Individualisierung erreicht. Weder ein klares Lehrangebot noch feste personale Bezüge geben dem einzelnen Rückhalt, er ist in Einsamkeit und Freiheit auf sich selbst verwiesen. Dies gilt besonders für die sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächer, in denen die größte Zahl der Theorieproduzenten und Multiplikatoren ausgebildet werden.

Das Lehrmedium ist das Wort, in der Form von Lektüre und Diskussion. Schriftliche wie mündliche verbale Ausdrucksfähigkeit scheint das einzige offizielle Kriterium für Anerkenntnis zu sein. Da die Seminare durch die Anzahl der Teilnehmer und durch die Kürze der Zeit von großer Anonymität sind, bedarf es für mündliche Äußerungen auch einer gewissen Portion von Mut. Zwar werden auch nonverbale Äußerungen im Universitätsbereich implizit wahrgenommen (Auftreten, Stimmfärbung, Kleidung), jedoch ist die Ausrichtung auf Sprechen und Denken zu stark, daß

Realitätsdistanz zu einer solchen Distanz von Praxis wird, daß diese aus dem Blickfeld verschwindet, und daß jedes Problem nur als ein Problem des Kopfes erscheint. Die Abstraktionen von gesellschaftlicher Arbeit, die Betonung von formaler Logik oder die Ansichten über die Rollenhaftigkeit menschlichen Verhaltens sind aus den Formen der universitären Tätigkeiten verständlich.

Die Abwendung der Ausbilder von Intelligenz von gesellschaftlicher Praxis, oder die Reduktion von Praxis auf ein Denkproblem ist durchaus günstig als Vorbereitung für die weitere Verunsicherung der Intelligenz in ihren ersten Berufserfahrungen (Praxisschock). Durch die unreflektierte Anerkennung der individuellen Leistung als einziges Movens gesellschaftlichen Geschehens kann ein Akademiker jedes Versagen nur hauptsächlich sich selber zuschreiben. Er kann dies nicht mit anderen reflektieren, da ihm dies im Konkurrenzkampf Nachteile einbringen könnten.

Sozialwissenschaftliche Theorien zeigen in ihrem latenten und offenen Individualismus die Absolutsetzung der Alltagserfahrungen von Intelligenz in Beruf, Familie und Ausbildung.

5.5 Die Auflösung des Individualismus

Als ich auf den vorangegangenen Seiten die sozialwissenschaftlichen Theorien mit ihren Annahmen von dem Gegensatzpaar Individuum und Gesellschaft dargestellt habe, kam mir immer wieder der Gedanke, inwieweit ich den Schnee von vorgestern forträume.

Der individualistische Mensch, der sich als Akteur-monade und den anderen als Konkurrenten erlebt, ist in Auflösung begriffen.

Die Ausrichtung auf innerweltliche Askese ist keine spätkapitalistische Tugend mehr. Albee stellt die Frage:

"Who killed the protestant ethic, say the tv-commercial."
(Albee, a.a.O., S. 18)

Unsere Gesellschaft mit ihrem wildwüchsigen Produktionssystem braucht den schnellen Konsum der Güter. Sexualität wird zur Anreizung zum Konsum eingespannt. Dies wird allerdings nur begrenzte Zeit wirken, denn wenn ein nackter Mädchenpopo genauso häufig wie das Profil eines Autoreifens zu besichtigen ist, kann ein nackter Körperteil kaum noch kaufanreizend wirken. Aber diese Vermarktung lang tabuisierter Körperteile hat auch eine größere Selbstverständlichkeit dem menschlichen Körper gegenüber zur Folge.

Durch eine weitgehende Aufhebung des Fortpflanzungszwanges als Folge des Sexualverkehrs ist die Moral, die den Geschlechtsverkehr außerhalb der Ehe verbot, nicht mehr überprüfbar. Die Freiheiten in der Sexualität, die gewiß auch nicht ohne Freuds Analysen zu denken sind, geraten aber in unserer "Leistungsgesellschaft" sofort wieder unter Leistungszwang. Potenz- und Orgasmus-ängste sind die Folge. Unter den Frauen, denen es jetzt erstmals möglich ist, sich nicht nur als lebenslange Opfer von männlichen Sexualaggressionen zu sehen, wird seit ein paar Jahren

Diskussionen über Formen neuer Sinnlichkeit geführt. Sowohl die Gespräche über weibliche Homosexualität wie auch die Erwartungen an heterosexuelle Beziehungen zeigen meiner Meinung nach neue Bedürfnisse nach körperlich-sinnlicher Erfahrung, die alleinige Fixierung auf den genitalen Bereich wird als beschränkt abgelehnt.

Diese Wünsche nach einer neuen hedonistischen, d. h. nicht allein am Konsum sondern am Genuß orientierter Welt können heute noch nicht gelebt werden, da die Personen ihre eigenen Wünsche erst ertasten müssen.

Die sich vom Fortpflanzungszwang emanzipierende Sexualität hat Folgen für die Erziehung in der privaten Familie. Kinder sind keine Gabe oder Strafe Gottes mehr, sondern fallen in den Bereich menschlicher Planung. Gründe für eine Kinderschar waren früher notwendige Arbeitskräfte für den Familienbetrieb und Alterssicherung durch die Arbeit der nachfolgenden Generation, diese Gründe haben heute keine Relevanz mehr. Kinder sind heute zeit- und kostspielig (dazu: Braun/Leitner 1976) und erbringen keinerlei praktischen Gewinn. Dies macht sie für Privatpersonen in unserer Gesellschaft, die sich am Lohn für jede Form von Arbeit orientiert, dysfunktional. Sie werden zum Luxus, Ottomeyer (1977) spricht von der Verhaustierung des Kindes. Dies bedeutet, Kinder haben die Aufgabe Gefühle und Erwartungen, die Erwachsene nicht untereinander ausleben können, auf sich projizieren zu lassen. Die Einstellungen der Eltern schwanken so zwischen gleichgültigen, belästigten und überzärtlichen Gefühlen. Die Gleichgültigkeit der privat Erziehenden ihrem Nachwuchs ge-

genüber wird einer der Gründe sein für die heute so häufig diskutierte Störung des primären Narzißmus. Zwar ist diese Eigenliebe sicherlich nicht primär, jedoch kann sie auch als sekundäres nicht entstehen, wenn die erziehenden Personen dem heranwachsenden Menschen keine Anerkennung, Liebe zuwenden können. Die Widersprüchlichkeit zwischen privater Gleichgültigkeit dem privaten Nachwuchs gegenüber und der gesellschaftlichen Notwendigkeit für eine neue Generation kann nicht mit Appellen an die Eltern und mit Stützfunktionen der Familie ausgeräumt werden, sondern muß gesellschaftlich neu gelöst werden. Daß die private Auflastung speziell der frühen Erziehung nicht mehr gelingt, zeigt der numerische Anstieg derjenigen Kinder und Jugendlichen, die schwer gestört sind. Die Gleichgültigkeit der schulischen Prozesse ist die zweite Seite dieses Nichtaufbaues eines Individuums. Neben den beängstigenden Störungen, dem Ausweichen von aktivem Handeln in den schnellen oder langsamen Tod, durch Selbstmord oder Rauschgift, bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen bilden sich aber auch neue Formen von Sozialität.

Auf der Grundlage der immer stärker werdenden kooperativen Arbeitsprozesse, scheint mir, bilden sich heute Gruppen, die versuchen neue Formen von Sozialität zu entwickeln. War für die erste Hälfte unseres Jahrhunderts die große Einzelanalyse das Therapeutikum zur Konstruktion einer Individualität, so sind es heute die verschiedenen Gruppentherapien, die dem Einzelnen die Möglichkeit bieten, sich mit anderen Einzelnen zusammen als Gemeinsame zu erleben, die sich gegenseitig helfen und einander bedürftig sind. Eine Ablösung von der großen Autoritätsperson, dem gottähnlichen Therapeutenpapa, ist zu beobachten, Selbst-

hilfe von Hilfsbedürftigen wird zum Ziel von Lernprozessen im therapeutischen und sozialen Bereich. Hier sind Ansätze der Auflösung des Widerspruchs zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft. Wenn die Bedürftigkeit des einen mit der Bedürftigkeit des anderen in Einklang zu bringen ist, wird individuelle Leistung und Konkurrenz nicht mehr zum herrschenden Antrieb von Geschehen. Die entsetzliche Furcht von geisteswissenschaftlich orientierten Personen, daß die Aufgabe der individualistisch gefaßten Leistung nur noch die nivellierte Masse der blauen Ameisen zuläßt, ist blind in der gegenwärtigen Situation gefangen, und will oder kann nicht sehen, daß es Variationen gibt, die sich ergänzen und nicht nur konkurrieren.

In unserer Gesellschaft sind in den Erziehungsprozessen und in den Theorien über sie unterschiedliche Handlungsmuster zu beobachten, die aber miteinander, durcheinander und nebeneinander verlaufen. So gibt es nach wie vor eine Ausrichtung auf eine emotionale reiche, individualisierende, sexualtabuisierende Familie. Gleichzeitig besteht aber auch eine restringierte und gleichgültige Zuwendung zum Kind bei privaten und professionellen Erziehen. Ansatzweise werden auch neue Erziehungsformen, die sich an den gegenseitigen symmetrischen Bedürfnissen orientieren, realisiert. Die Brüche zwischen diesen Mustern bieten die Möglichkeit, problematische Erfahrungen zu bemerken, zu erkennen und Lösungen anzustreben. An den Punkten des Dissenz in der Realität und in Theorien liegt der Anreiz zu innovativem Handeln.

LITERATURVERZEICHNIS

- ABRAHAMS, F.F.,
SOMMERKORN, I.N. Arbeitswelt, Familienstruktur
und Sozialisation.
In: Hurrelmann, K. (Hg.) 1976
- AGENDE für evangelisch-lutherische Kirchen und Gemeinden,
Band I, Berlin 1964
- AKADEMIKER, der, in Wirtschaft und Verwaltung, Zeilverlag,
Oberursel 1969/76
- ALBEE, G.W. The Protestant Ethic, Sex and
Psychotherapy.
In: American Psychologist, Feb.
1977
- ALTMANN, P. Mit Zensuren leben - aber wie?
GEW, Juni 1976
- ANDINA, R. Die Stellung des Akademikers
in Gesellschaft und Beruf.
Zürich 1951
- ANDRESKI, S. Die Hexenmeister der Sozialwis-
senschaft, Mißbrauch, Mode und
Manipulation einer Wissenschaft.
München 1977
- ANRICH, E. (Hg.) Die Idee der deutschen Universi-
tät.
Darmstadt 1956
- AUER, F. v. Staat mit Schlagseite, Unterneh-
mermacht. GEW, Dez. 1976
- AUTORENKOLLEKTIV Wissenschafts-Psychologie, Materialistische
Wissenschaft und Psychologie. Köln 1975
- BALLY, G. Einführung in die Psychoanalyse
Sigmund Freuds.
Rowolt 1961
- BARGEL, T.,
FRAMHEIN, G.,
HUBER, L.
PORTELE, G. Sozialisation in der Hochschule.
Beiträge für eine Auseinanderset-
zung zwischen Hochschuldidaktik
und Sozialisationsforschung.
In: Blickpunkt Hochschuldidaktik,
37, Hamburg 1975
- B:E TABU Familienerziehung, Sozialschicht,
Schulerfolg.
Weinheim-Basel 1971

- BECK, J.,
CLEMENZ, M.,
HEINRICH, F.,
JOUGH, E.,
MARKERT, W., et al
Erziehung in der Klassengesellschaft.
München 1970
- Beck, P.
Zwischen Identität und Entfremdung. Die Hochschule als Ort gestörter Kommunikation.
Frankfurt/Main 1974
- BEICHT, W.
MOLLENHAUER, K.
Familiale Kommunikationsstrukturen. Zwischenbericht einer Untersuchung.
In: Hurrelmann (Hg.), 1976
- BERGIUS, R.
Analyse der "Begabung". Die Bedingung des intelligenten Verhaltens.
In: Roth (Hg.), 1971
- BERNFELD, S.
Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung.
Frankfurt/Main 1967
- BERNSTEIN, B.
Studien zur sprachlichen Sozialisation.
Düsseldorf 1972
- BERTRAM, H.,
BERTMAN, B.
Soziale Ungleichheit, Denkstrukturen und Rollenverhalten.
Weinheim-Basel 1974
- BERTRAM, H.
Probleme einer sozialstrukturell orientierten Sozialisationsforschung.
1976
- BEUTIN, L.
Das Bürgertum als Gesellschaftsstand im 19. Jahrhundert.
In: Blätter für Deutsche Ländergeschichte 90, 1953
- BIERBRAUER, G.
Attitüden: Latente Strukturen oder Interaktionskonzepte?
Zeitschrift für Soziologie, 1976
- BILDEN, H.
Das unhistorische Subjekt. Zur Kritik sozialisationstheoretischer Grundkonzepte.
Weinheim-Basel 1977
- BINETARIUM
Göttingen/Stuttgart 1953

- BLESSING, W.K. Allgemeine Volksbildung und politische Indoktrination im bayerischen Vormärz. Das Leitbild des Volksschullehrers als mentales Herrschaftsinstrument. In: Zeitschrift für Bayerische Landesgeschichte, 37, 1974.
- BLUMER, H. Der Methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Alltagswissen Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, 1, Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.), Reinbek bei Hamburg 1973
- BÖHME, W. (Hg.) Hochschulziele und Berufsbildung, der 3. deutsche Studientag. Charlottenburg 1923
- BOLTE, K.M. Deutsche Gesellschaft im Wandel. Opladen 1967
- BORCH, H. v. Obrigkeit und Widerstand. Zur politischen Soziologie des deutschen Beamtentums. Tübingen 1954
- BOTTFRIED, M. Idee und Wirklichkeit der deutschen Universität. Bonn 1967
- BOTTOMORE, T. B. Elite und Gesellschaft. Eine Übersicht über die Entwicklung des Eliteproblems. München 1966
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. Grundlage einer Theorie der symbolischen Gewalt. Paris 1972-Frankfurt/Main 1973
- BOURDIEU, P. Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt/Main 1970
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971
- BRAKE, K. Architektur und Kapitalverwertung, Veränderungstendenzen in Beruf und Ausbildung von Architekten in der BRD. Frankfurt/Main 1973

- BRAUN, K.-H.,
HOLZKAMP, K. (Hg.) Kritische Psychologie.
Band I/II, Köln 1977
- BRAUN, H.,
LEITNER, U. (Hg.) Problem Familie - Familienpro-
bleme.
Frankfurt/Main 1976
- Braun, R. Sozialer und kultureller Wandel
in einem ländlichen Industriege-
biet (Züricher Oberland) unter
Einwirkung des Maschinen- und Fa-
brikwesens im 19. und 20. Jahr-
hundert.
Zürich-Stuttgart 1965
- BRAUN, S.,
FUHRMANN, J. Angestelltenmentalität.
Neuwied/Rhein 1970
- BRENNER, C. Grundzüge der Psychoanalyse.
Frankfurt/Main 1972
- BRUDER, K.H.,
GRUBITSCH, S.,
HEINSOHN, G. et al Kritik der pädagogischen Psycho-
logie.
Reinbek/Hamburg 1976
- BÜHLER, C. Das Seelenleben des Jugendlichen.
Frankfurt/Main, 1975
- BÜLOW, u. a. Interpretation des Schichtungs-
modells.
b : e, Heft 4
- BÜSSEM, E.
NEHER, M. (Hg.) Neuzeit 3 (1871 - 1914. Die im-
perale Expansion.
München 1972
- BUNDESMINISTER für Jugend, Familie und Gesundheit (Hg.),
Zweiter Familienbericht. Bonn/Bad Godesberg 1975
- BUNGARDT, K. Die Odyssee der Lehrerschaft. So-
zialgeschichte eines Standes.
Frankfurt 1959
- CAESAR, B. Autorität in der Familie.
Reinbek/Hamburg 1972
- CLAESSENS, D. Rolle und Macht.
München 1918
- COCHRAN, T. The inner Revolution. Essays on
the Social Sciences in History.
New York-Evanston-London 1964
- COMBE, A. Kritik der Lehrerrolle.
München 1971

- CLAESSENS, D.,
MILHOFFER, P. (Hg.) Familiensoziologie. Ein Reader
als Einführung.
Frankfurt/Main 1975
- DAHLE, W. Spricht Maria B. restringiert?
Analyse eines Textes der "Bot-
troper Protololle".
In: Diskussion Deutsch, Heft 2,
Dez. 1970, Frankfurt/Main
- DAHRENDORF, R. Pfade aus Utopia.
München 1967
- DDS 3178
(ohne Autorenangabe) Kritik des Übertrittsverfahrens
auf Grund der Fragwürdigkeit der
regional einheitlichen Probear-
beit.
In: Die Demokratische Schule,
März 1978
- DEGENFELD-SCHONBURG, F. v. Geist und Wirtschaft. Betrachtun-
gen über die Aussichten der deut-
schen Akademiker.
Frankfurt/Main 1927
- DENEKE, H. Die freien Berufe.
Hamburg 1958
- DEUERLEIN, E. Gesellschaft im Maschinenzeital-
ter. Bilder aus der deutschen So-
zialgeschichte.
Reinbek/Hamburg 1970
- DÖBERT, R.,
NUNNER-WINKLER, G. Adolendzenskrise, moralisches Be-
wußtsein und Wertorientierung.
In: Hurrelmann, K. (Hg.) 1976
- DUDEN, DER GROßE Fremdwörterbuch.
Bd. 5, Mannheim-Wien-Zürich 1971
- DUHM, D. Angst im Kapitalismus.
Hagen 1975
- EHlich, K.,
HOHNHÄUSER, J.,
MÜLLER, F.,
WIEHLE, D. Spätkapitalismus - Soziolinguistik
Kompensatorische Spracherziehung.
In: Kursbuch, 24.6.1971
- EICHHORN, W. Zum Einfluß des wissenschaftlich-
technischen Fortschritts auf die
Überwindung wesentlicher Unter-
schiede zwischen geistiger und
körperlicher Arbeit.
Dissertation Humboldt Universität
Berlin 1964

- EISERMANN Struktur der sozialen Klasse in Deutschland.
Kölner Zeitschrift für Sozialpsychologie, Bd. 17, 1965
- ENGELSING, R. Zur Sozialgeschichte deutscher Mittel- und Unterschichten.
Göttingen 1973
- ENZENSBERGER, H.M. Von der Unaufhaltsamkeit des Kleinbürgertums. Eine soziologische Krise.
In. Kursbuch 45, Sept. 1976
- FAHLBECK, P. Die Klassen und die Gesellschaft. Eine geschichtlich-soziologische Studie über Entstehung, Entwicklung und Bedeutung des Klassenwessens.
Jena 1922
- FIRESTONE, S. Frauenbefreiung und sexuelle Revolution.
Frankfurt/Main 1975
- FRANZ, E. Deutsche Klassik und Reformation. Die Weiterbildung protestantischer Motive in der Philosophie und Weltanschauungsschichtung des deutschen Idealismus.
Halle/Saale 1937
- FREUD, S. Studienausgabe Bd. 3.
Frankfurt/Main 1975
- Freud, S. Drei Abhandlungen über Sexualtheorie.
Frankfurt/Main 1974
- FREUD, S. Abriß der Psychoanalyse. Das Unbehagen in der Kultur.
Frankfurt/Main-Hamburg 1956
- FREY, H.-P. Theorie der Sozialisation.
Stuttgart 1974
- FÜRSTENAU, P. (Hg.) Der psychoanalytische Beitrag zur Erziehungswissenschaft.
Darmstadt 1974
- FURTH, H.G. Intelligenz und Erkennen. Die Grundlagen der Erkenntnistheorie Piagets.
Frankfurt/Main 1972

- GACKENHOLZ, F. Die Vertretung der Universitäten auf den Landtagen des Vormärz.
Karlsruhe 1974
- GEIGER, T. Aufgaben und Stellung der Intelligenz in der Gesellschaft.
Stuttgart 1949
- GERTH, H. Die sozialgeschichtliche Lage der bürgerlichen Intelligenz um die Wende des 18. Jahrhunderts.
Göttingen 1976.
- GEULEN, D. Thesen zur Metatheorie der Sozialisation.
In: Walter, H. (Hg.), Sozialisationsforschung Bd. I, Stuttgart 1973
- GIESEN, B.,
SCHMID, M. (Hg.) Theorie, Handeln und Geschichte. Erklärungsprobleme in den Sozialwissenschaften.
Hamburg 1975
- GLEISS, I. Verhalten oder Tätigkeit.
Die Bedeutung beider Konzeptionen als theoretische Grundlagen des therapeutischen Veränderungsprozesses.
In: Das Argument 91, 17. Jg., Juni 1975, Heft 5/6
- GOEPPERT, S.,
HORMA, C. Sprache und Psychoanalyse.
Hamburg 1973
- GOTTSCHALCH, W. Schülerkrisen.
Reinbek/Hamburg 1977
- GOTTSCHALCH, W.,
NEUMANN-SCHÖNWETTER, M.,
SOUKUP Sozialisationsforschung. Materialien, Probleme, Kritik.
Frankfurt/Main 1975
- GOULD, D.E. Am Anfang war die Frau.
Die neue Zivilisationsgeschichte aus weiblicher Sicht.
München 1977
- GREIFF, B. Gesellschaftsform und Erkenntnisform.
Campus 1976
- GROSKURTH, P.,
VOLPERT, W. Lohnarbeits-Psychologie.
Frankfurt/Main 1975

- GRUBITSCH, S. Zur Psychologie der Intelligenz
von J. Piaget.
In: Bruder et al, a.a.O.
- HABERMAS, J. Strukturwandel der Öffentlichkeit.
Untersuchungen zu einer Kategorie
der bürgerlichen Gesellschaft.
Neuwied 1961
- HABERMAS, J. Vorbereitende Bemerkungen zu ei-
ner Theorie der kommunikativen
Kompetenz.
In: Habermas, J./Luhmann, N.,
Theorie der Gesellschaft oder So-
zialtechnologie, Frankfurt/Main
1974
- HAGER, F.,
HABERLAND, H.,
PARIS, R. Soziologie und Linguistik.
Stuttgart 1973
- HANSTEIN, K. Hand- und Kopfarbeit in der ma-
teriellen Produktion.
Köln 1974
- HARTMANN, H.,
WIENOLD, H. Universität und Unternehmer.
Gütersloh 1967
- HAUG, F. Kritik der Rollentheorie.
Frankfurt/Main 1972
- HAUG, F. Soziale Beziehungen und gesell-
schaftliche Verhältnisse in kri-
tisch-psychologischer Analyse.
In: Braun/Holkamp, Bd. I, 1977
- HAUG, W. F. Bürgerliche Privatform des Indi-
viduums und Umweltform der Gesell-
schaft.
In: Braun/Holzcamp, Bd. I, 1977
- HAUßER, K. Die Vererbungsideologie als so-
ziale Beschwichtigung.
Zur Wiederentdeckung der "Intelli-
genz-Erbanlage" durch das Bayeri-
sche Kultusministerium.
München 1977
- HAWIK-HAMBURG-WECHSLER Intelligenztest für Kinder.
Stuttgart/Bern 1966
- HECKHAUSEN, H. Förderung der Lernmotive und der
intellektuellen Tüchtigkeiten.
In: Roth (Hg.) 1971

- HEINSON, G.,
KNIEPER, R. Theorie des Familienrechts.
Frankfurt/Main 1974
- HENNING, H.J. Das westdeutsche Bürgertum in der
Epoche der Hochindustrialisierung
1860 - 1914.
Soziales Verhalten und soziale
Struktur.
Wiesbaden 1972
- HESS, G. Die deutsche Universität 1930 -
1970.
Bad Godesberg 1968
- HIRSCH, J.,
LEIBFRIED, S. Materialien zur Wissenschaft und
Bildungspolitik.
Frankfurt/Main 1971
- HIS Brief 10, Lutz, B., Krings, J., Fleische, J., Überlegungen
zum Problem des "Bedarfs" an hochqualifizierten Arbeitskräften
und seiner Prognose, Hochschulinformations-System, Hannover,
Dezember 1970.
- HOFF, E.H.
GRÜNEISEN, V. "Warum nicht?" "Weil ich es sa-
ge!"
b : e, Juli 1977
- HOFFMANN, W.G.,
GRUMBACH, F.,
HESSE, H. Das Wachstum der deutschen Wirt-
schaft seit der Mitte des 19.
Jahrhunderts.
Berlin-Heidelberg-New York 1965
- HOFMANN, W. Universität, Ideologie, Gesell-
schaft.
Beiträge zur Wissenschaftssoziolo-
gie.
Frankfurt/Main 1968
- HOLTON, G. (Hg.) The Twentieth-Century-Sciences.
Studies in the Biography of Ideas.
New York 1972
- HOLZKAMP-OSTERKAMP, U. Grundlagen der psychologischen
Motivationsforschung.
Bd. I und II, Frankfurt-New York
1976
- HOLZKAMP, K. Kritische Psychologie.
Vorbereitende Arbeiten.
Frankfurt/Main 1973 a
- HOLZKAMP, K. Sinnliche Erkenntnis.
Historischer Ursprung und gesell-
schaftliche Funktion der Wahr-
nehmung.
Frankfurt/Main 1973 b

- HOLZKAMP, K. Die kategoriale und theoretische Erfassung der Vermittlung zwischen konkreten Individuen und ihren gesellschaftlichen Lebensbedingungen durch die kritische Psychologie.
in: Braun/Holkamp (Hg.) 1977, Bd. I
- HONEGGER, C. Die Hexen der Neuzeit. Studien zur Sozialgeschichte eines kulturellen Deutungsmusters. Frankfurt/Main 1978
- HORTLEDER, G. Das Gesellschaftsbild des Ingenieurs.
Zum politischen Verhalten der technischen Intelligenz in Deutschland.
Frankfurt/Main 1970
- HUBER, J. Die elaborierten Knechte des restringierten Tyrannen. Zur Kritik des Bernsteinschen Code-Begriffs und zum rollengebundenen Sprachgebrauch.
In: Diskussion Deutsch, Heft 23 Juni 1975, Frankfurt/Main
- HUBER, W. (Hg.),
SCHWERTFEGER, J. Kirche zwischen Krieg und Frieden.
Studien zur Geschichte des deutschen Protestantismus.
Stuttgart 1976
- HUISKEN, F. Lehrer und Schule im Spätkapitalismus.
In: Ästhetik und Kommunikation, Heft 21971
- HUNT, J. MC V. The impact and limitations of the giant of development psychology.
In: D. Elkind/J.H. Flavell (Hg.), Studies in cognitive development Essays in Honor of Jean Piaget
New York-Oxford 1964
- HUNT, J. MC V. Intelligence and Experience.
New York 1961
- HURRELMANN, K. Familiäre Sozialisation und soziale Ungleichheit.
In: W. Heinz (Hg.), Sozialisationsforschung, Stuttgart 1973, Bd. II

- HURRELMANN, K. (Hg.) Sozialisation und Lebenslauf.
Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung.
Reinbek/Hamburg 1976
- HURRELMANN, K. Gesellschaft, Sozialisation und Lebenslauf.
In: Hurrelmann, K. (Hg.), 1976
- ILLICH, IVAN Plädoyer für die Abschaffung der Schule.
In: Kursbuch, 24.6.1971
- INGENKAMP, K. Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und des Schultests.
In: Roth (Hg.) 1971
- INSTITUT für Marxistische Studien und Forschungen (IMSF) (Hg.),
Frankfurt/Main, Klassen- und Sozialstruktur der BRD 1950 - 1970.
Theorie - Diskussion - sozialstatistische Analyse. Teil I:
Klassenstruktur und Klassentheorie - Theoretische Grundlagen
und Diskussion. Teil II: Klassen- und Sozialstruktur der BRD
1950 - 1970. Sozialstatistische Analyse, 1. Halbband, Frankfurt/
Main 1973/74
- JAPPE, G. Über Wort und Sprache in der Psychoanalyse.
Frankfurt/Main 1971
- JENCKS, CH. Chancengleichheit.
Reinbek/Hamburg 1973
- KAELBLE, H. Sozialer Aufstieg in Deutschland
1850 - 1914.
Vierteljahrschrift für Sozial-
und Wirtschaftsgeschichte 1973
- KAELBLE, H. Chancengleichheit und akademische
Ausbildung in Deutschland 1910 -
1960.
In: Geschichte der Gesellschaft
I, 1975/I
- KANT, I. Interessen, Zwecke und Absichten
bei Arbeit und Spiel (1798/1803).
In: Scheuerl, H. (Hg.), Theorien
des Spieles, Weinheim-Basel 1975
- KEGEL, G. Sprache und Sprechen des Kindes.
Reinbek/Hamburg 1974
- KEUPP/KRAIKER Psychoanalyse und Verhaltensmodifikation.
Zürich 1977

- KIRCHBERGER, S. Kritik der Schichtungs- und Mobilitätsforschung.
Frankfurt/Main-New York 1975
- KOCKA, J. Die Angestellten in Deutschland seit dem 19. Jahrhundert.
Wiesbaden 1976
- KOCHAN, B. Zur Problematik der Sprachnormen im Deutschunterricht.
In: b : e, 10. Okt. 1973
- KOHN, M.L., SCHOLER, L. Class, occupation and orientation.
1969
- KOHUT, H. Die Zukunft der Psychoanalyse.
Frankfurt/Main 1975
- KRAPP, A., SCHIEFELE, H. Lebensalter und Intelligenzentwicklung.
Eine Analyse des Entwicklungsmodells von B.S. Bloom
München 1976
- KRAPP, A., Prell Empirische Forschungsmethode
1975
- KREUTZ, H. Soziale Bedingungen der Sozialisation.
Jugendliche in industriellen Gesellschaften.
In: Hurrelmann (Hg.), Sozialisation und Lebensläufe, Reinbek/Hamburg 1976
- KRIEDTE, P., MEDICK, H., SCHLUMBOHM, J. (Hg.) Industrialisierung vor der Industrialisierung. Gewerbliche Warenproduktion auf dem Lande in der Formationsperiode des Kapitalismus.
Göttingen 1977
- KROVOZA, A., OESTMANN, A.R. Kleinbürger in Deutschland. Soziale und politische Konturen einer "verhinderten Klasse".
In: Kursbuch 45, Sept. 1976
- KUHN, H., PASCHER, J., MAIER, H., KUNKEL, W., ROEGELE, O.S., LEIST, F., FRIEDMANN, F. G., VOEGELIN, E. Die deutsche Universität im dritten Reich.
München 1966

- KUHN, TH. Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/Main 1967
- KUNTZ, F.M. Motive und Steuerungen von Ausbildungs-Entscheidungen in verschiedenen sozialen Schichten. Göttingen 1974
- KUNTZ, F.M. Zur Soziologie der Akademiker. Stuttgart 1973
- KURELLA, H. Die Intellektuellen und die Gesellschaft. Ein Beitrag zur Naturgeschichte gegabter Familien. Wiesbaden 1913
- LABOV, W. Englisch in New York City. Center for Applied Linguistics. Washington 1966
- LEONTJEW, A.N. Der historische Aspekt bei der Untersuchung der menschlichen Psyche. In: Ergebnisse der sowjetischen Psychologie, Hans Hiebsch (Hg.), Stuttgart 1969
- LEONTJEW, A.N. Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt/Main 1973
- LEONTJEW, A.N. Das Problem der Tätigkeit in der Psychologie. In: Zeitschrift für Sowjetwissenschaft, 4/1973
- LEONTJEW, A.N. Tätigkeit und Bewußtsein. In: Sowjetwissenschaft 5/1973
- LEONTJEW, A.N. Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Stuttgart 1977
- LINDESMITH, A.R., STRAUSS, L.A. Symbolische Bedingungen der Sozialisation. Düsseldorf 1975
- LORENZER, A. Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt/Main 1973

- LUNDGREEN, P. Historische Bildungsforschung.
In: Rurup, R. (Hg.), Historische Sozialwissenschaft, Göttingen 1977
- LUNDGREEN, P. Steigen die Bildungsanforderungen bei technischem Fortschritt?
Zwei unterschiedliche Untersuchungen zum Verhältnis von Qualifikation und Arbeitsplatzstruktur.
In: Geschichte und Gesellschaft 3, 1977
- LÜSCHER, K. Die Entwicklung der Rolle des Kindes.
In: Hurrelmann, K. (Hg.) 1976
- LUTHER, M. Der kleine Katechismus.
In: Gesangbuch der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Schleswig-Holstein, Hamburg 1949
- LUTHER, M. Das Sakrament der heiligen Taufe. Das Sakrament des Altars oder das heilige Abendmahl.
In: Gesangbuch der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Schleswig-Holstein, Hamburg 1949
- MAAS, U.,
WUNDERLICH, D., Pragmatik und sprachliches Handeln.
Mit einer Kritik am Funkkolleg "Sprache".
Frankfurt/Main 1972
- MASTERS, W.H.
JOHNSON, V.G. Die sexuelle Reaktion.
Reinbek/Hamburg 1970
- MEAD, G.H. Geist, Identität und Gesellschaft.
Frankfurt/Main 1973
- MEAD, G.H. Sozialpsychologie.
Neuwied/Rhein-Berlin 1969 a
- MEAD, G.H. Philosophie der Sozialität.
Frankfurt/Main 1969 b
- MICHEL, K.M. Wir Überbauarbeiter. Ein Brief über mich und Meinesgleichen.
In: Kursbuch 45, Sept. 1976
- MILHOFFER, P. Familie und Klasse.
Ein Beitrag zu den politischen Konsequenzen familialer Sozialisation.
Frankfurt/Main 1975

- MASCHKE, E. Die Industrialisierung Deutschlands im Spiegel der Parlamentszusammensetzungen von 1848 bis heute.
Tradition 10, 1965
- MOLLENHAUER, K. Sozialisation und Schulerfolg.
In: Roth (Hg.) 1971
- MOLLENHAUER, K. Theorien zum Erziehungsprozeß.
München 1972
- MONTADA, L. Die Lernpsychologie Jean Piagets.
Stuttgart 1970
- MÜHLE, G. Definitions- und Methodenprobleme der Begabungsforschung.
In: Roth (Hg.) 1971
- MOTTEK, H. Wirtschaftsgeschichte Deutschlands.
Ein Grundriß.
Berlin 1972, Bd. I/II
- MYRDAL, G. Objektivität in der Sozialforschung.
Frankfurt/Main 1971
- NAUMANN, M. Bildung und Gehorsam.
Zur ästhetischen Ideologie des Bildungsbürgertums.
In: Vondung, K. (Hg.), Das wilhelminische Bildungsbürgertum.
Zur Sozialgeschichte seiner Ideen.
- NAVE-HERZ, R. Die Rolle des Lehrers.
Neuwied 1977
- NIEPOLD, W. Sprache und soziale Schicht.
Berlin 1973
- NYSSON, F. Schule im Kapitalismus.
Der Einfluß wirtschaftlicher Interessensverbände im Felde der Schule.
Köln 1970
- O'BOYLE, L. Klassische Bildung und soziale Strukturen in Deutschland zwischen 1800 - 1848.
Historische Zeitschrift 207, 1968
- OEVERMANN, U. Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse
In: Roth (Hg.) 1971

- OSSOWISK, S. Klassenstruktur im Klassenbewußtsein.
Neuwied 1952
- OTTOMEYER, K. Soziales Verhalten und Ökonomie im Kapitalismus.
Gaiganz 1974
- OTTOMEYER, K. Interaktion und Selbstbewußtsein im Konzept der gegenständlichen Tätigkeit.
In: Braun/Holzcamp, Bd. II, 1977
- OTTOMEYER, K. Ökonomische Zwänge und menschliche Beziehungen.
Hamburg 1977
- PACKARD, V. Die geheimen Verführer.
Düsseldorf 1958
- PACKARD, V. Die wehrlose Gesellschaft.
München-Zürich 1966 a
- PACKARD, V. Die Pyramidenkletterer
München-Zürich 1966 b -
- PAWLIK, K. Diagnose der Diagnostik.
Stuttgart 1976
- PETTER, G. Die geistige Entwicklung des Kindes im Werk von Jean Piaget.
Stuttgart 1966
- PETZINA, D. Materialien zum wirtschaftlichen und sozialen Wandel in Deutschland sei dem Ende des 19. Jahrhunderts.
Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte 17, 1969
- PIAGET, J. Psychologie der Intelligenz.
Zürich-Stuttgart 1947
- PIAGET, J. Das moralische Urteil bei Kinde.
Zürich 1954
- PIAGET, J. Urteil und Denkprozeß des Kindes.
Düsseldorf 1972
- PIAGET, J. Nachahmung, Spiel und Traum.
Stuttgart 1969
- PIAGET, J.,
INHELDER, B. Die Psychologie des Kindes.
Olten 1972

- PIAGET, J. Erkenntnistheorie der Wissenschaften vom Menschen.
Frankfurt/Main-Berlin-Wien 1973
- PIAGET, J. Einführung in die genetische Erkenntnistheorie.
Frankfurt/Main 1973
- PHILIPPS, D.C.,
KELLY, M.E. Hierarchial Theories of Development in Education and Psychology.
In: Havard Education-Review, Aug. 1975
- PLACK, A. (Hg.) Der Mythos vom Aggressionstrieb.
München 1973
- POULANTZAS, N. Politische Macht und gesellschaftliche Klassen.
Frankfurt/Main 1974
- PROKORP, U. Weiblicher Lebenszusammenhang.
1976
- REXILIUS, G. Zur Problematik der Intelligenz und ihrer Messung.
In: Bruder et al, a.a.O.
- RITTER, G. Die Neugestaltung Deutschlands und Europas im 16. Jahrhundert.
Frankfurt/Main-Berlin 1967
- RITTER, J. Die Aufgabe der Geisteswissenschaften in der modernen Gesellschaft.
SU - Schriftenreihe zur Förderung der Wissenschaft, 1962/II
- ROSEN, H. Language and Class. A critical Look at the Theories of Basil Bernstein.
Bristol 1974
- ROSENBAUM, H. (Hg.) Familie und Gesellschaftsstruktur.
Materialien zu den sozio-ökonomischen Bedingungen von Familienformen.
Frankfurt/Main 1974
- ROST, H. Der Protestantismus und die Kultur.
Eine Untersuchung und Klarstellung.
Paderborn 1930

- ROTH, H. (Hg.) Begabung und Lernen.
Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission 4, Stuttgart 1971
- SCHELSKY, H. Einsamkeit und Freiheit.
Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Düsseldorf 1971
- SCHELSKY, H. Die Arbeit tun die anderen.
Klassenkampf und Priesterherrschaft der Intellektuellen. Opladen 1975
- SCHIEFELE/PRELL Studienhefte zur Erziehungswissenschaft.
Heft 4: Grundlagen der Didaktik. München 1974
- SCHORB, B. Leistung und Sozialisation.
Einführung in die Theorie der Leistungsmotivation. München 1976
- SCHORB, A.O., SCHMIDBAUER, U. Aufstiegschancen im sozialen Wettbewerb.
Stuttgart 1973
- SCHRÖTER, G. Zensuren? Zensuren!
Allgemeine und fachspezifische Probleme. Kastellaun 1977
- SCHÜLEIN, J.A. Das Gesellschaftsbild der Freud'schen Theorie.
Frankfurt/Main 1975
- SCHULE und Wir, Heft 3 - 4, München 1976
- SCHUMPETER, J.A. Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie.
Bern 1950
- SCHURIG, V. Die Entstehung des Bewußtseins.
Frankfurt/Main 1976
- SCHURIG, V. Der Gegenstand der Psychologie als historisches Verhältnis von Natur und Gesellschaft.
In: Braun/Holzkamp (Hg.), Bd. I, 1977
- SEIDEL, I. Lennacker.
Das Buch einer Heimkehr. Stuttgart 1948

- SEILER, T.B. Die Bereichsspezifität formaler Denkstrukturen. Konsequenzen für den pädagogischen Prozeß. In: K. Frey/M. Lang (Hg.), Kognitionspsychologie und naturwissenschaftlicher Unterricht, Bern 1973
- SÈVE, L. Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Frankfurt/Main 1973
- SÈVE, L. Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. In: Pädagogik 30. Jg., Heft 1, 1975
- SMELSER, N. Social Change in the Industrial Revolution. An Application of Theory to the Lancashire Cotton Industry 1770 - 1840. London 1959
- SOZIOLOGIE des Parlaments. In: Parlament aktuell, Bonn, 12/1977
- SPIEGEL, J. Theologie der bürgerlichen Gesellschaft. Sozialphilosophie und Glaubenslehre bei Friedrich Schleiermacher. München 1968
- SPITZ, R.A. Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehung im ersten Lebensjahr. Stuttgart 1969
- STAATSBÜRGER, Der, Mit dem Kommunismus ins zweite Paradies, Nr. 11, München 1977
- STONE, J. Der Seele dunkle Pfade. Ein Roman um Sigmund Freud. München-Zürich 1971
- STRASSER, H., KNORR, K.D. (Hg.) Wissenschaftsteuerung. Soziale Prozesse der Wissenschaftsentwicklung. Frankfurt/Main-New York 1976
- STRZELEWICZ, W., RAUPKE, H.-D., SCHULENBERG, W. Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart 1973

SÜDDEUTSCHE Zeitung, München, Ausgaben vom 1.3., 25.5.,
20.8. und 19.9.1977

TAUSCH, R.,
TAUSCH, A.-M.

Erziehungspsychologie.
Psychologische Vorgänge in Er-
ziehung und Unterricht.
Göttingen 1968

ULICH, D.

Zur Methodik der Sozialisations-
forschung.
In: Hurrelmann, K. (Hg.) 1976

ULICH, D.,
MERTENS, W.

Urteile über Schüler.
Zur Sozialpsychologie pädago-
gischer Diagnostik.
Weinheim 1973

ULICH, D.

Gruppendynamik in der Schulklasse.
München 1975

ULICH, K. (Hg.)

Aktuelle Konzeptionen der Hoch-
schuldidaktik.
München 1974

ULICH, K.

Sozialisation in der Schule.
Elemente einer sozialpsychologi-
schen Theorie.
München 1976

UNI 78, Motivation

VOLPERT, W.

Handlungs- und Strukturanalyse
als Beitrag zur Qualifikations-
forschung.
Köln 1974

VONDUNG, K. /Hg.)

Das wilhelminische Bildungsbür-
gertum.
Zur Sozialgeschichte seiner Ideen.
Göttingen 1976

VYGOLSKY, L.S.

Thought and Language.
Beilage: Comments by Jean Piaget
1962.
The Massachusetts Institute of
Technology, 1962

WACKER, A.

Was leistet die Leistungsmotiva-
tionsforschung.
In: Bruder et al, a.a.O.

WALTER, H. (Hg.)

Sozialisationsforschung.
3. Bd., Stuttgart-Bad Cannstatt
1973

- WEBER, M. Wissenschaft als Beruf.
München-Hamburg 1963
- WEBER, M. Die protestantische Ethik.
Eine Aufsatzsammlung.
München-Hamburg 1965
- WEBER, N. Privilegien durch Bildung.
Über die Ungleichheit der Bil-
dungschancen in der Bundesre-
publik Deutschland.
Frankfurt/Main 1974
- WEHLER, H.-U. (Hg.) Moderne deutsche Sozialgeschichte.
Köln 1976
- WERLHOF, C. v. Sexualität und Ökonomie.
1977
- WERLHOF, C. v. Zu den Folgen der Einbeziehung
der Frauenfrage in die Kritik
der Politischen Ökonomie.
1977
- WIEHN, E. Intellektuelle in Politik und
Gesellschaft.
Stuttgart 1971
- WOBBERMIN, G. Wort Gottes und evangelischer
Glaube.
Göttingen-Vandenhoeck-Ruprecht
1933
- WÜNSCHE, K. Die Wirklichkeit des Hauptschü-
lers.
Berichte von Kindern der schwei-
genden Mehrheit.
Köln 1973
- WYGOTSKI, L.S. Denken und Sprechen.
Frankfurt/Main 1974
- ZIEGLER, T. Über Universitäten und Universi-
tätsstudium.
Leipzig und Berlin 1913
- ZÖLLER, M. Die Unfähigkeit zur Politik.
Politikbegriff und Wissenschafts-
verständnis von Humboldt bis Ha-
bermas.
Opladen 1975

Tabellarischer Lebenslauf

Name: Ilse, Gerda, Elisabeth B r e h m e r

geboren: 16.8.1937 in Hamburg

Schulzeit: 1942 - 1958 in Harne/Holst., Benefeld bei Walsrode und in Hamburg

Abitur: 7.3.1958 in Hamburg

1. Studium: SS 1958 - WS 1960/61 in München
Kunstgeschichte/ Archäologie/ Germanistik

Familiendaten: Heirat 14.8.1959 mit Bernhard Schröter,
4 Kinder (geb. 1960, 61, 63, 66)
Scheidung am 19.1.1977

2. Studium: WS 1971/72 - SS 1978 in München
Germanistik/ Geschichte und Pädagogik/
Psychologie

Abschlüsse: 15. Juni 1974 - Fachliche Prüfung (Deutsch/
Geschichte) für das Lehramt an Realschulen

30. Juni 1975 - Zusatzprüfung in Psychologie
und Erziehungskunde

15. Februar 1976 - Pädagogische Prüfung
(2. Staatsexamen)

Akademische Lehrer: Prof. Bosl, P.D. R.van Dülmen, Prof. D. Ulich,
P.D. K. Ulich, Prof. H. Schiefele





